

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Lea Kabur

ÕPETAJATE TEADLIKKUS ÕPPEKAVA LÄBIVA TEEMA „ELUKESTEV
ÕPE JA KARJÄÄRI PLANEERIMINE“ ÕPITULEMUSTE SAAVUTAMISE
JA HINDAMISE VÕIMALUSTEST

magistritöö

Juhendajad: Triin Hannust

Juta Jaani

Läbiv pealkiri: Õppekava läbiva teema õpitulemused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Triin Hannust PhD

.....
(allikiri ja kuupäev)

Juhendaja: Juta Jaani MA

.....
(allikiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....
(allikiri ja kuupäev)

Tartu 2013

SISUKORD

Sissejuhatus	3
1. UURIMISTÖÖ TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	5
1.1. Õppekava ja selle läbivad teemad	5
1.2. Õppekava läbivad teemad teistes riikides	6
1.3. Õpitulemused.....	7
1.3.1. Õpitulemuste jõukohasus.....	10
1.4. Läbivate teemade hindamise võimalused	10
1.5. Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste saavutamise võimalused	11
1.5.1. Õpetamise metoodika.	11
1.5.2. Õpikeskkond.	13
1.5.3. Õpitulemuse hindamine.	14
2. UURIMUSE METOODIKA.....	17
2.1. Eesmärk ja uurimisküsimused	17
2.2. Valim	17
2.3. Andmekogumisinstrument	19
2.4. Protseduur.....	20
2.5. Andmete analüüsimeetod.....	22
3. TULEMUSED JA ARUTELU.....	24
3.1. Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“	24
3.1.1. Õpitulemuste jõukohasus.....	24
3.1.2. Õpitulemuste sõnastus.....	35
3.1.3. Õpitulemuste vajalikkus..	37
3.2. Õppekava läbiva teema õpitulemuste hindamine.....	38
3.2.1. Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemusteni jõudmise viisid.....	38
3.2.2. Õppekava läbiva teema õpitulemuste hindamise võimalused ja vormid.....	39
3.3. Õpetajate kogemused ja arusaamad läbivate teemade õpetamisest	42
3.4. Töö kitsaskohad.....	44
3.5. Töö praktiline väärtus	45
Kokkuvõte	46
Summary	48
Tänu sõnad	49
Autorsuse kinnitus.....	50
Kasutatud kirjandus.....	51
LISAD	56
Lihthitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	61

Sissejuhatus

Aastal 2010 võeti vastu uued riiklikud põhikooli ja gümnaasiumi õppekavad, mis lisas põhikooli õppekavasse kaheksa läbivat teemat, nende hulgas „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“. 2011/2012. õppeaastal hakati üldhariduskoolides uut õppekava rakendama, mistõttu on vajalik vaadelda elukestva õppe ning karjääri planeerimisega seotud aspekte uue õppekava rakendumise valguses.

Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) on välja toodud, et läbiva teemaga „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ taotletakse õpilase kujunemist isiksuseks, kes on valmis õppima kogu elu, täitma erinevaid rolle muutuvas õpi- ja elukeskkonnas ning kujundama oma elu teadlike otsuste kaudu, sealhulgas tegema mõistlikke kutsevalikuid. Põhikooli riiklik õppekava (2010) sätestab põhikooli õpilaste õppimise ja karjääriplaneerimisega seotud üldpädevused.

Uuring „Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis“, mis võttis alaharituselise mõõdikuna riigis nende õpilaste arvu, kes ei suuda omandada põhiharidusest kõrgemat haridustaset, näitas, et Eestis on õpingute enneaegselt katkestajate osakaal kõikunud viimase kümnendi jooksul 13 ja 15% vahel ning aastal 2010 oli see näitaja 11,6%, millest omakorda võib järeldada, et kõik õpilased ei oska põhikooli lõpus teha motiveeritud valikuid (Anspal, Järve, Kallaste, Kraut, Räis & Seppo, 2011).

Uuring „Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes“ tõi välja, et õppeaastail 2004/05 kuni 2010/11 on õpingud katkestanud ligikaudu iga viies kutseõppes õppija ning õppetöö katkestajate tendents näib kasvavat. Uuringust selgus, et kutseõppe poolelijätmine on Eestis tõsine probleem (Beilmann, Espenberg, Rahnu & Reincke, 2012). Järelikult ei saavuta suur hulk õpilasi õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemusi.

Õppekava läbivate teemade õpitulemuste hindamise kohta ajavahemikus 2008-2010 läbi viidud uuring „Riikliku õppekava läbivate teemade rakendumise strateegiad koolis“ tulemustest selgus, et läbivate teemade, sealhulgas „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemusteni jõudmine on selgusetu, sest paljudel õpetajatel on vähene teadlikkus õpitulemuste saavutamisest ja hindamisest. Õpetajad nimetasid läbivate teemade õpetamisel takistavateks asjaoludeks riigipoolse toe puudulikkust, kooli ja perekonna väärtuste erinevust ning raha-, aja- ja õppevahendite puudust, samuti märkisid, et riiklikus õppekavas on läbivad teemad keeruliselt ja võõrapäraselt sõnastatud (Riikliku õppekava läbivate ..., 2010).

Elukestva õppe ja karjääri planeerimise kohta õpilaste seas läbi viidud uuringud (Lahesoo, 2008; Ploom-Zilmer, 2006; Prants, 2007) on näidanud, et õpilased ei tee teadlikke valikuid. Eelpool nimetatud autorite uuringutest on selgunud, et õpilaste valikuid mõjutavad suures osas sõprade soovitusel ja karjäärispetsialisti poole pööratakse harva ning kerkis üles küsimus õppekava läbiva teema õpetamise tõhususest. Seetõttu on praegu, uue õppekava rakendumisel, vaja pöörata tähelepanu sellele, kuidas noored õppekava läbiva teema õpitulemusteni jõuavad.

Eelnevalt läbi viidud uuringutest lähtudes on käesoleva magistritöö põhieesmärgiks välja selgitada, millised on teise ja kolmanda kooliastme lõpuks õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ oodatavate õpitulemuste saavutamise ja hindamise võimalused õpetajate hinnangute põhjal. Töös keskendutakse õpetajate kogemuste ja arusaamade välja selgitamisele antud teema käsitlemisel ning uuritakse, kuidas õpetajad hindavad õpitulemusi nende vajalikkuse, jõukohasuse ja sõnastuse aspektist.

Põhieesmärgi saavutamiseks tuleb leida vastus järgmistele uurimisküsimustele:

- Kuidas mõistavad õpetajad õppekava läbiva teema käsitlemist?
- Kuidas õpetajad hindavad õpitulemuste vajalikkust, jõukohasust ja sõnastust?
- Millised on õpetajate hinnangul soovitatavate õpitulemusteni jõudmise võimalused ja vormid?
- Millist toetust vajavad õpetajad õppekava läbiva teema käsitlemiseks?

Magistritöö jaguneb kolme ossa. Esimeses osas antakse teemakohasele kirjandusele toetudes ülevaade õppekava läbiva teema õpitulemuste saavutamise võimalustest ja õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste saavutamise teoreetilistest lähtekohtadest. Teises osas tuuakse välja uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ja ülesanded, kirjeldatakse magistritöö valimit ning andmete kogumise, analüüsimise ja töötlemise meetodit. Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused ja arutelu, kus sõnastatakse soovitusel ja töö praktiline väärtus ning osutatakse uurimuse kitsaskohtadele.

1. UURIMISTÖÖ TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Õppekava ja selle läbivad teemad

Põhikooli riiklik õppekava (PRÕK) kehtestab riigi haridusstandardi ja seda rakendatakse kõigis Eesti Vabariigi põhikoolides, olenemata kooli õiguslikust seisundist, kui seadus ei sätesta teisiti. PRÕK koosneb üldosast ja lisadest, kus esitatakse valdkonniti koostatud ainekavad ning läbivate teemade kavad. Õppekava läbivad teemad on üldpädevuste saavutamise vahendiks. Läbivate teemade õpetamise eesmärk on kujundada teadmisi, oskusi ja hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumisnorme valdkondades, millel on kokkupuutepunkte paljude õppeainetega. Õpetus realiseerub kogu kooli tegevuse kaudu: õppe-kasvatustöö, huvitegevuse, kooli mikrokliima, kooli juhtimise ja majandamise kaudu (Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

Üldpädevused on aine- ja valdkonnaülesed pädevused, mis on väga olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel. Üldpädevused kujunevad kõigi õppeainete kaudu, ent ka tunni- ja koolivälises tegevuses ning nende kujunemist jälgitakse ja suunatakse õpetajate ning kooli ja kodu ühistöös. PRÕK § 4 lõige 3 sätestab seitse üldpädevust: väärtus-, sotsiaalne, enesemääratlus-, õpi-, suhtlus-, matemaatika- ja ettevõtlikkuspädevus.

Põhikooli riiklikus õppekavas, mis rakendus koolides 2011/2012. õppeaastast, on §-s 14 sätestatud kaheksa õppekava läbivat teemat:

- elukestev õpe ja karjääri planeerimine,
- keskkond ja jätkusuutlik areng,
- kodanikualgatus ja ettevõtlikkus,
- kultuuriline identiteet,
- teabekeskkond,
- tehnoloogia ja innovatsioon,
- tervis ja ohutus,
- väärtused ja kõlblus.

Läbivate teemade õpetamine on koolis otseselt seotud üldpädevustega – need on oskused, mida inimene vajab selleks, et elus hakkama saada nii, et oleks korras nii tema enda kui ka kaasinimeste vaimne ja füüsiline tervis. Riikliku õppekava tähenduses on pädevus

asjakohaste teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum, mis tagab suutlikkuse teatud tegevusalal või -valdkonnas tulemuslikult toimida. Pädevused jagunevad üld- ja valdkonnapädevusteks (Põhikooli riiklik õppekava, 2010) .

Põhikooli riikliku õppekava lisas 12 on sätestatud õppekava läbivate teemade kavad, mis esitavad õpetuse üldised eesmärgid ja suunised selle teostamiseks ning samuti eesmärgid kooliastmete kaupa. Põhikooli riikliku õppekava (2010) järgi on üheks soovitatavaks eesmärgiks, et õpilane areneks isiksuseks, kes on valmis õppima kogu elu, seejuures täitma erinevaid rolle muutuvas õpi-, elu- ja töökeskkonnas ning kujundama oma elu teadlike otsuste kaudu, sealhulgas tegema mõistlikke otsuseid (kutsevalikuid).

Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) on välja toodud, et läbiva teemaga „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ taotletakse õpilase kujunemist isiksuseks, kes on valmis õppima kogu elu, täitma erinevaid rolle muutuvas õpi- ja elukeskkonnas ning kujundama oma elu teadlike otsuste kaudu, sealhulgas tegema mõistlikke kutsevalikuid. Põhikooli riiklik õppekava (2010) sätestab põhikooli õpilaste õppimise ja karjääriplaneerimisega seotud üldpädevused.

1.2. Õppekava läbivad teemad teistes riikides

Hurmerinta ja Vitikka (2011) toonitavad, et haridussüsteemide rahvusvaheline võrdlus on saanud võtmerolli rahvusriikide arendustegevustes. Õpetamise ja hariduse andmise alus - õppekava on kultuuriline ja sotsiaalne toode ning seetõttu on nende võrdlemine mitmes mõttes keeruline – täiendavalt tuleb arvestada nii ühiskonna sotsiaalse arengutaseme kui geograafilise regiooniga (Hurmerinta ja Vitikka, 2011).

Soome Koolivalitsus määrab põhihariduse eesmärgid ja sisu riiklikus tuumõppekavas, mis on juhtnööriks kooli õppekava koostamisel. Tuumõppekavas on fikseeritud lisaks erinevate ainete sisule ja eesmärkidele ka läbivad teemad, õpilaste hindamine, õpinguteks tugikeskkonna loomine, õpilaste nõustamine ja heaolu, kooli ja kodu koostöö (Teiste riikide õppekavade..., 2008).

Saksamaal on hariduselu korraldamine antud liidumaadele, mis tähendab, et Saksamaal on 16 erinevat haridussüsteemi (-struktuuri) ning õppekava. Õppekava arendamise ja rakendamise eest on vastutavad liidumaade haridus- ja kultuuriministrid (Hurmerinta ja Vitikka, 2011). Põhikooli õppekaval eraldi üldosa ei ole, õppe- ja kasvatustöö, aineülesed teemad ja pädevused avatakse iga aine juures eraldi. Eraldi dokumendina esitatakse läbivate

teemade tutvustus koos soovitustega nende lõimimiseks ainealaste elementidega. Elukutse valik on üheks põhivaldkondi konkretiseerivaks teemaks (Teiste riikide õppekavade..., 2008).

Kanada Saskatchewan'i tuumõppekava kaks suurimat komponenti on kohustuslikud õppevaldkonnad, mis moodustavad õppekavale raamistiku, ning kuus õppimise ühiskategooriat (*common essential learnings*). Tuumõppekava võimaldab kooli valikutele (*Locally-determined Options*) eraldatud ajaga järgida kohaliku kogukonna eelistusi ja vajadusi lasteaiast 12. klassini. Tuumõppekava sätestab aluspõhimõttena – allikapõhise õppimise ja karjääriplaneerimise (Teiste riikide õppekavade..., 2008). Karjääri planeerimine (*Career Development*) pöörab tähelepanu eelkõige kolme pädevuse arendamisele: enesejuhtimine, töömaailmaga tutvumine, elu ja karjääri planeerimine (Hurmerinta ja Vitikka, 2011).

Austraalia õppekavas kannavad läbivad teemad sotsiaalseid tähendusi ja on omavahel seotud kodanikuharidusega: 1) põlisrahvaste perspektiiv 2) säästev areng 3) Aasia ja Austraalia suhete mõistmine ning sellealased teadmised. Austraalia käimasolev õppekavauuendus rajaneb tugevalt ühiskonnas ja globaalses majandusolukorras toimuvatele muutustele (Hurmerinta ja Vitikka, 2011).

Hurmerinta ja Vitikka (2011) leiavad, et läbivate teemade õpetamine on õppekava keerukaim osa ja selle õpetamisele tuleb tähelepanu pöörata ning rahvusvahelises kontekstis ilmneb, et seda mõistetakse ja täiendatakse ning realiseeritakse väga erinevalt.

1.3. Õpitulemused

Õpitulemus – õppijale seatud eesmärgina - on see alus, millele tuletatakse õppesisu, õppe- ja hindamismetoodika ning sõnastatakse nõuded õpikeskkonnale (Pilli, 2010). Põhikooli lõpus peab laps olema valmis tegema esimese tõsise otsuse ja selleks annab ettevalmistuse õppekava läbiv teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“. Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ käsitlemine kolmandas kooliastmes keskendub õpilase võimete, huvide, vajaduste ja hoiakute teadvustamisele, õpioskuste arendamisele ning esmaste kutsevalikutega seostamisele.

Õpilasi juhatakse mõtlema oma võimalikele tulevastele tegevusvaldkondadele ning arutlema, millised eeldused ja võimalused on neil olemas, et oma soove ellu viia. Tähtis on käsitleda töö ja kutsega seotud stereotüüpseid suhtumisi kriitiliselt, et need ei muutuks õpilase tulevikuväljavaadete piirajateks. Õpilasi teavitatakse erinevatest tööharjutamise võimalustest ning julgustatakse neid kasutama, vahendatakse teavet edasiõppimisvõimaluste kohta ning luuakse võimalus saada kutsenõustamist (Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

Pilli (2010) avab õpitulemused õppijakeskselt – väljundipõhiselt. Õppeprotsessi kõige tähtsamaks ülesandeks on aidata õpilastel omandada teadmisi, neid kinnistada ja rakendada, st jõuda õpitulemusteni, seejuures tuleb tähelepanu pöörata just nendele teadmistele, mida elus kõige rohkem vaja läheb (Pilli, 2010).

Läbivate teemade õpitulemusteni jõudmist ja õpetamise tõhusust on uuritud Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse poolt. Uuring „Riikliku õppekava läbivate teemade rakendumise strateegiad koolis“ viidi läbi ajavahemikus 2008-2010 ning selle tulemustest selgus, et läbivate teemade õpitulemuseni jõudmine on õpetajate jaoks selgusetu. Õpetajad leidsid, et läbivate teemade õpitulemused on keeruliselt sõnastatud ning kui ei ole selgelt sõnastatud õpitulemust, siis on seda ka väga keeruline mõõta (Riikliku õppekava läbivate ..., 2010). Ka Pilli (2010) toonitab, et õpitulemuste sõnastusest sõltub kogu ülejäänud õppeprotsessi kavandamine.

Harro-Loit, Kello, Luisk & Ugur (2007) osutavad, et läbivate teemadel on potentsiaal lõimida õpikeskkonna eri tasandeid ja õppeaineid, ning leiab, et õpitulemuste tõhustamisega tuleb tegeleda. Õppekava koostatakse alati tulevikule mõeldes, sest see leiab kasutamist tulevikus ja selle kaudu omandatu (pädevus) veel kaugemas tulevikus ning õppimise tõhusus sõltub sellest, kui täpselt me suudame prognoosida milliseid pädevusi on vaja tulevikus (Pilli, 2010). Juba Tyler (1947) on öelnud, et õppimine ja õpetamine on hariduskorralduse aluseks ja lisaks eelnevale tuleb hariduselu korraldamisel arvestada ka muutuva ühiskonnaga.

Õpilase enesehindamise oskuse arendamiseks tuleb anda talle võimalusi kogeda õppeprotsessi - planeerimisest kuni hindamiseni ja seeläbi õppida (Kuusinen, 1992; Lindgren & Suter, 1994) ning läbivad teemad pakuvad selleks võimalusi. Läbivate teemade õpetamiseks sobivad Peep Leppiku (2000) poolt pakutud alternatiivpedagoogika põhisuunad nagu õpilaste kaasamine otsuste langetamisele ja oma tegevuse planeerimisele. Samuti on otstarbekas kasutada mitmekesiseid õpetamismeetodeid, seostada õppetööd igapäevaeluga ja praktiliste probleemidega ning õpilasi arendava õppimisega avatud struktuurides - moodustada ajutisi õpperühmi tööks erinevate projektide ja ülesannetega (Leppik, 2000). Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen (2010) ja Pilli (2010) leiavad, et õppeprotsessi kavandamisel tuleb pakkuda õpilastele võimalusi tegevuste algatamiseks ja saavutatud tulemuste hindamiseks.

Kuusinen (1992) toonitab inimeste käitumise muutust kogemuste põhjal ning leiab, et kogemuste kaudu õpitu kinnistub kiiresti ja jääb kauaks meelde. Õppimise all mõistetakse kogemuste tulemusel tekkivaid suhteliselt püsivaid käitumismuutusi või käitumispotentsiaali

– teadmiste, oskuste ja tundmiste – muutusi, mis ilmnevad juba õppimise hetkel või hiljem käitumise muutusena (Kuusinen, 1992).

Õpetaja on õpilastele eeskujuks ja õppimine toimub kogu aeg ning mitte ainult ainetunnis. See aspekt on oluline ka läbivate teemade õpetamisel ja õpetajad peavad endale seda teadvustama, et nende isiklikust eeskujust sõltub noorte inimeste hoiakute kujundamisel väga palju. Leppik (2008) rõhutab, et õpetaja on õppeprotsessi suunaja, õpilaste erisuste – loovuse, ande märkaja ja õpilaste arengule hinnangu andja ning seeläbi õpilase enesehinnangu kujundaja. Õpetajal on õpimotivatsiooni loov, positiivseid hoiakuid ning ea- ja jõukohast õpikeskkonda kujundav roll (Leppik, 2008).

Juba Käis (1996) toonitas õppimise juures õpetaja isiksuse tähtsust ja seda mõtet toetab ka Leppik (2008), kelle arvates Eesti kooli uuenemine algab õpetajast. Hea õpetaja teab, et iga inimene on väärtuslik ja iga inimene saab õpetada, et ta leiaks tulevikus oma töö ning koha siin maailmas (Lister, 2012). Käis (1996) on öelnud, et õpetaja on vajalik selleks, et õppima õpetada. Dewey (1938) kirjutas, et suurimaks pedagoogiliseks eksimuseks on arvamus, et inimene omandab vaid seda, mida ta õpib antud hetkel. Collins (2008), Kuusinen, (1992), Krull (2000), Lindgren & Suter (1994) peavad oluliseks õppima õppimise oskust. Kaasnev õppimine püsivate hoiakute või huvide kujunemisena võib sageli osutuda palju olulisemaks kui see, mida õpitakse ainetunnis ning kõige olulisem, mida üldse saab kujundada, on soov jätkata õppimist (Kõverjalg 1989).

Kinkar (2010) juhib tähelepanu asjaolule, et professionaalne õpetaja muudab õppetöö mitmekesiseks ja arvestab õppijate varasemate teadmiste ja oskustega. Õpetaja ülesandeks on märgata õpilaste individuaalsust, samuti tuleb läbi mõelda kuidas erinevate huvide ja eeldustega õpilastele pakkuda sobivaid õpitegevusi (Kinkar, 2010).

Kikas (2005) märgib, et õppimine ja õpetamine on kahepoolne protsess – see sõltub nii õpetajast kui ka õpilasest. Õpetajal tuleb leida meetod, kuidas õpilases huvi äratada ja sealjuures peab arvestama lapse vanusega. Samuti peab arvestama lapse varasemat kogemust iga uue teema (oskuse/pädevuse) selgitamisel, nii suudab ta mõista õpitava sisu ja tähtsust. Kui õpilane saab õpitavast aru, siis ajapikku hakkab ta ise seoseid looma ja uusi teadmisi ning fakte endasse kinnistama (Kikas, 2005).

1.3.1. Õpitulemuste jõukohasus. Õpetuse raskusastme määramisel ja mitmekesistamisel on olulised selle psühholoogilised alused (eakohane õpetus) ja peab teadma, millised on hindamise võimalused psühholoogilisest aspektist lähtuvalt.

Kui eelkooliealised suudavad mõelda konkreetsete probleemide üle “siin ja praegu”, siis lapsed vanuses 7-12 mõtlevad üsna loogiliselt ja suudavad näha ka erinevate nähtuste paratamatust (Butterworth & Harris, 2008). Lapse arengus peab arvestama ka tema kultuuriruumi ja võimeid. Teismeikka jõudmine toob kaasa uusi õigusi ja kohustusi ning ka nende mõtlemisviis on muutunud (Butterworth & Harris, 2008). Keating (1980) on toonud välja viis teismee mõtlemist keskmise lapsega konkreetsest operatsioonilisest mõtlemisest eristavat aspekti:

1. Mõtlemise võimalustest, mis ei ole koheselt kättesaadavad.
2. Ette mõtlemine, planeerimine.
3. Hüpooteeside kaalumine. Mõtlemine nõuab üldistuste tegemist ja hüpooteeside süstemaatilist läbikaalumist. See on eriti iseloomulik teaduslikule uurimisele.
4. Mõtlemine mõtlemisest. Seda nimetatakse metatunnetuseks või teiseseks mõtlemiseks.
5. Konventsionaalsete piiride eiramine mõtetes – võib olla seotud teismee idealismiga (Butterworth & Harris, 2008:307-308).

1.4. Läbivate teemade hindamise võimalused

Hindamine on õppetegevuse lahutamatu osa ja seda saab planeerida vaid kooskõlas eesmärkide ja oodatavate õpitulemustega. Siinkohal on oluline teadlikkus eakohastest õpitulemustest ja sellest lähtuvalt on võimalik oodatavaid õpitulemusi planeerida. Laiemas tähenduses ei seostu hindamine mitte ainult sellega, kui hästi õpetajad õpetavad ja õpilased õpivad, vaid see täidab teisigi funktsioone (Lindgren & Suter, 1994).

Hindamise funktsioonideks on:

1. aidata õpetajatel ja õpilastel, aga ka teistel asjahuvilistel isikutel välja selgitada kasvatusesemärke;
2. võimaldada koguda informatsiooni selle kohta, mil määral on eesmärgid realiseeritud;
3. hõlbustada õpetajatel ja õpilastel määrata, kas hetkel kasutatavad õpetamis- ja õppimismeetodid soodustavad soovitud eesmärkide saavutamist;
4. koguda informatsiooni selleks, teha järeldusi, kuidas eesmarke hõlpsamini saavutada või kuidas peaks eesmarke modifitseerima (Lindgren & Suter, 1994:359).

Lindgren & Suter (1994) rõhutavad, et õpetuse eesmärkide formuleerimisel tuleb arvestada, et need oleksid õpilaste poolt reaalselt saavutatavad. Samuti tuleb mõelda sellele, mille poolest on eesmärgi saavutanud õpilaste käitumine erinev nende omast, kes seda veel ei ole (Kikas, s.a.; Lindgren & Suter, 1994).

Kallich (2009) leiab, et õpilase võimete ja tulemuste parandamiseks peab õpetaja kavandama õpitulemuste hindamise nii, et tagasisidet on võimalik anda õigeaegselt ja ausalt ning olema valmis õpilast juhendama. Senge (2008) rõhutab tagasiside ja õpetajate selgituste, kuidas on võimalik järgmisel korral paremat tulemust saada, olulisust. Vaja on määratleda situatsioonid, mis võimaldavad õpilastel demonstreerida liikumist eesmärkide poole ning kindlasti tuleb valida ja kavandada hindamisvahendid tagasiside andmiseks (Lindgren & Suter, 1994). Vajalik on valmisolek eesmärkide ja meetodite analüüsimiseks ning revideerimiseks, et neid vajadusel muuta ja täiustada (Lindgren & Suter, 1994).

1.5.Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste saavutamise võimalused

Koolides tegelevad õpilase karjääriotsuste suunamisega aineõpetajad, klassijuhatajad, õppealajuhatajad, tugisüsteemide liikmed, koolijuht, huvijuht ja huvialaringide juhendajad kõik koolitöötajad, kes peavad arvestama sellega, et karjääri planeerimise alane töö toimub sisuliselt igal hetkel, mil õpilastel on võimalus täiskasvanuid, nende tööd ja töössesuhtumist jälgida (Toikka-Tamm, 2010).

1.5.1. Õpetamise metoodika. Kinkar (2010) ja Tiisvelt (2010) rõhutavad, et õpilase arengut ja õpitulemusteni jõudmist nii aineõpetuses kui ka õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ raames saab õpetaja realiseerida mitmekesise metoodilise pagasi kaudu. Aktiiv- ja projektõpet kasutav õpetaja juhib oma õpilased teadlikult elukestva õppe suunas ja pakub õpilastele võimalusi olla ettevõtlikud ja algatada uusi ideid, olenemata ainest või teemavaldkonnast, mille puhul meetodeid kasutatakse. Kinkar (2010) ja Tiisvelt (2010) leiavad, et õpetaja peab oskama valida ja kombineerida erinevaid meetodeid ning kõige sobilikumad on aktiivõppemeetodid, sest need annavad õpilasele võimaluse kogeda ja üksteise kogemustest õppida. Isiksuse omaduste tundmaõppimisel on vajalik, et õpilane oskaks ennast, (iseloомуomadusi) analüüsida. Paaris- ja rühmatööd võimaldavad õpilasel avastada ja avada enda isiksuslikke erisusi ning kujundavad suhtlemis- ja koostööoskust

(Blades, Covie & Smith, 2008; Kinkar, 2010). Paaris- ja rühmatöös kujuneb õpilasel enesehindamise oskus, kuid algul on vajalikud õpetaja suunavad küsimused (Maanso, 1996; Saat, 2005).

Üheks võimaluseks läbivaid teemasid õpetada on teha seda loovtöö kaudu. Fisher (2005) toonitab, et lapsi tuleb loomingulise mõtlemise arendamiseks innustada ideedega mängima. Tiisvelt (2010) rõhutab, et loovtööd kavandades vajab põhikooli õpilane valikute tegemisel täiskasvanu suunamist, kuid tema soovi tuleb austada ja loovtöö juhendaja ei tohi mingil juhul loovust pärssida. Õpilane õpib oma mõtteid korrastama ja reaalsusega arvestama, kui juhendaja nõuab temalt selget eesmärgipüstistust ja täpset tegevuskava (Tiisvelt, 2010).

Läbivate teemade õpetamine võib toimuda ka läbi huvitegevuse. Huviringides on õpilasel võimalik tegeleda meelepärase vaimsete ja füüsiliste tegevustega ning arendada mitmesuguseid oskusi. Käis (1996) iseloomustab isetegemist kui vaba aja toimingut ja tegutsemist järgmiste põhijoontega:

- 1) isiku omaalgatus, initsiatiiv – lähtumine omaenda huvist, mõtetest ja soovidest ning vaba sihimääramine ja eesmärgi seadmine;
- 2) iseseisvus tegevuse vormi, tee ja vahendite valikul ning toimingu läbiviimisel – vaba eneseväljendus, kehaliste ja vaimsete jõudude aktiivne kasutamine omapärase, enam-vähem uue tulemuse saavutamisel (produktiivne töö);
- 3) tegevuse arendav mõju tegijasse – jõudude vallandumine ja kasvamine, tahte kujunemine, rõõm ja rahuldus tegutsemisest.

Kuna kõik need psühholoogilised momendid iseloomustavad iga loovat, produktiivset tegevust, võib väita, et isetegevus on inimese loov töö (Käis, 1996). Õpilast on võimalik suunata arutlema selle üle kuidas huvitegevuse kaudu omandatud oskusi ja teadmisi saab rakendada tulevikus ning kuidas huvid mõjutavad õpimotivatsiooni, leiab Kinkar (2010). Õpetajate arvates on üheks tõhusamaks õpetamismeetodiks läbiva teema õpetamisel praktiline tegevus (Riikliku õppekava läbivate ..., 2010).

Tiisvelt (2010) märgib õpimapi olulisust, mille kaudu saavad õpilased jälgida iseenda arengut - see on oluline samm karjääri planeerimise ja elukestva õppe teel. Õpimapist on abi karjääriotsuste tegemisel, sest kogutud materjali on võimalik kasutada ja analüüsida erinevatel ajahetkedel. Kinkar (2010) rõhutab, et õpimapi koostamine aitab tugevdada õpilase vastutustunnet.

Kinkar (2010) ja Lehtsalu (2010) toonitavad, et elukestva õppe pädevust võimaldavad kiiremini saavutada need õppemeetodid, mis toetavad mitme õpitulemuse saavutamist ja võimaldavad arvestada õpilaste individuaalsusega. Tõhusamateks võib pidada projekte ning

karjääri- ja töövarjupäevi, sest nende ettevalmistamisse ja korraldamisse on kaasatud õpilased (Kinkar, 2010). Õppekäigud ettevõtetesse annavad õpilastele võimaluse õppida erinevate meelte abil ja õppimist toetab isikliku õpistiili kasutamine (Kinkar, 2010).

1.5.2.Õpikeskkond. Õppekava läbiva teema õpetamine eeldab selle teema teadvustamist ja koostööd kõikide koolis õpilase arengut suunavate isikute vahel, kuid karjääriõpet on õpilastele võimalik pakkuda ka väljaspool kooli. Toikka-Tamm (2010) toob läbiva teema õpetamiseks järgmised koostöövõimalused:

- piirkondlikud teavitamis- ja nõustamiskeskused,
- edasiõppimisvõimalusi pakkuvate õppeasutuste külastamine ja õppeasutuste tutvustavate loengute korraldamine koolis,
- osalemine ülikoolide poolt gümnaasiumiõpilastele pakutavates tegevustes – lahtiste uste päevad, üliõpilasvarjuks olemine, loengud,
- osalemine töövarjupäeva tegevustes,
- maakondlike ja üleriigiliste infomesside külastamine. Messikülastaja meelespea Rajaleidja veebilehel,
- erinevatel konkurssidel osalemine ja projektides kaasalöömine.

Toikka-Tamm (2010) leiab, et elukestva õppe ja karjääriplaneerimisalaste tegevuste kavandamisel võiksid olla võtmesõnadeks teadvustamine ja koordineeritus. Karjääriõpetust planeerides ja korraldades ning õpitulemuste jõukohasuse hindamisel võib toetuda Piret Jamnesi (2010) välja toodud teoreetilistele paradigmatidele kahes dimensioonis:

1. karjääriteooriate paradigmatid, mis aitavad valida raamistiku tööturu vajadustele ja olukorrale ning arvestavad sotsiaalmajanduslike mõjuritega nii globaalsel kui ka lokaalsel tasandil (Herr, 1998);
2. arengusühholoogia, mis aitab valida jõukohaseid ja aktuaalseid teemasid ning valida nendega tegelemiseks asjakohased meetodid.

Need kaks teoreetilist dimensiooni on ühendanud Super (1974) ja Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma (1951), käsitledes inimese karjääriarengu etappidega seotud põhiküsimusi ja rõhuasetusi. Õpetajate ja isikute, kes õpetavad koolis õppekava läbivaid teemasid, teadlikkus laste ealistest iseärasustest on eelduseks õppekava läbiva teema õpitulemusteni jõudmisel (Lehtsalu, 2010).

Eli Ginzbergi 1940-ndatel aastatel esimest korda avaldatud elukutsevaliku etapid (Ginzberg *et al*, 1951) on siiani kasutusel ja kehtivad üldiselt tänaseni:

- fantaasiastaadium (3.–10. eluaasta);
- proovistaadium (11.–17. eluaasta) koos huvide, võimete, vajaduste ja väärtuste perioodiga;
- realistlik staadium (alates 18. eluaastast) (Ginzberg *et al*, 1951).

See arengupsühholoogial põhinev teooria kirjeldab muuhulgas, millal laps hakkab seostama oma huvisid ja võimeid oma tegevusega. Teooria selgitab, millises vanuses peaks noor inimene võimalikult palju asju järele proovima ja katsetama, et enda jaoks sobivat tegevust ära tunda, ning millises vanuses mõjutavad noorte valikuid kõige enam kaaslased. Sellest lähtuvalt saab kavandada karjääriõpetuse rõhuasetusi ja õpitegevusi, millega põimuvad teadmised ühiskonnast ja töömaailmast ning toimetulekuoskuste kujunemine. Nii saab luua eeldused karjääriõpetuse oodatavate õpitulemuste saavutamiseks ning muuta õppeprotsessi õpilaste jaoks huviäratavaks ja jõukohaseks (Jamnes, 2010).

Tänases kiiresti muutuvus töömaailmas on võimalik toetada eduka inimese kujunemist, võttes kasutusele eakohase lähenemise ja kaasaegse karjääriteooria põhimõtteid. Kaasaegsed karjääriõppe materjalid tuginevad endiselt kolmele põhiteemale (Perry & VanZandt, 1998).

1. Kes ma olen (enda tundmaõppimine)?
2. Kuhu ma lähen (võimaluste kaardistus ja analüüs)?
3. Kuidas ma sinna saan (otsustamise, planeerimise ja toimetulekuoskused)?

1.5.3. Õpitulemuse hindamine. Pilli (2010) soovib elukestva õppe ja karjääri planeerimise hindamiseks mitmeeristavat hindamist (arvestatud/mittearvestatud või sooritatud/sooritamata). Pilli (2010) rõhutab, et keeruline on hinnata seda, kuidas õpilane oma võimeid, oskusi ja potentsiaali hindab, ning veel keerulisem on hinnata, kas tema poolt kujundatud minapilt vastab tõe. Kujundavalt on võimalik hinnata hoiakuid (Pilli, 2010).

Lindgren & Suter (1994) leiavad, et huvide testide kasutamist kutsehuvide määramiseks on tõhusam keskkoolis, sest algkooliõpilastel ei ole veel üldreeglina välja kujunenud arusaamad, mis võimaldaksid neil langetada elukutse valikuga seotuvaid otsuseid. Samuti ei ole nende huvid kuigi püsivad. Tõenäoliselt ei ole suur osa 9. klassi õpilastest veel valmis eriala valikuga seotud otsuseid langetama. Seetõttu on psühholoogilisest aspektist lähtuvalt õpilastele tarvis anda võimalus oma erihuvide uurimiseks, lasta neil võtta

valikkursusi, et nad saaksid veenduda, millised valdkonnad vastavad kõige paremini nende huvidele ja võimetele (Lindgren & Suter, 1994).

Collins (2008) leiab, et hindamine peab haarama integratsiooni ja arengut läbi tegevuse ning oluline on avatus. Elukestva õppe pädevuse hindamiseks sobivad noorteprogrammid, mis võimaldavad õpetada ametialaseid oskusi ja katsetada erinevaid ameteid. Collins (2008) toob hindamise vormina välja erinevad testid, kus küsimused ja vastused on antud erinevate variatsioonidega, ning leiab, et õpilase juhendamise käigus on võimalik hinnata tema käitumise muutust.

Hughes & Karp (2004) uurisid läbivate teemade õpitulemuste saavutamist ja õpilased väljendasid õpitud teadmisi esseede kirjutamisega, reflekteerisid oma tegemisi ja kogemusi ning praktilises situatsioonis hinnati teooria tundmist. Samuti leidsid Hughes & Karp (2004) seoseid, kuidas teadmised elukestvast õppest ja karjääriõpetusest mõjutavad õpilaste akadeemilist edukust.

Love (2011) rõhutab, et kõik institutsioonid, kes tahavad õpetada elukestvaks õppeks vajalikke oskusi ning pädevusi, peavad need kõigepealt defineerima. Parkinson (1999) tõi välja, et elukestva õppe kohta välja toodud sadadest tsitaatidest ainult vähesed annavad suunised elukestvaks õppeks põhikooli teises ja kolmandas astmes (Love, 2011).

Johnson & Hager (2008) on käsitlenud elukestvat õpet kui põhialust professionaalseks karjääriks. Kompetentsuse arendamiseks tuleb kõigepealt hinnata praegused oskused (Love, 2011). Hindamise olulisust toonitavad James & Too (2005) ning leiavad, et elukestvas õppes on vajalik enesehindamine (Love, 2011). Õpilastele tuleb anda enesehindamise võimalusi ja on hea, kui õpilane saab enesehindamisel tagasisidet kaaslastelt (Kinkar, 2010).

Love (2011) on oma uurimuses välja toonud järgmised omadused, oskused ja tegevused, mis iseloomustavad elukestva õppe pädevust:

- motiveeritus õppimisele (eluaja jooksul);
- isehindamine (teab oma tugevusi ja nõrkusi, oskab planeerida ja eesmärkide formuleerida ja õpperessursside identifitseerida);
- professionaalsuse ja tööturul vajalike kompetentsuste omandamine;
- õppimine „haritud õppija“ nimel – parema maailma mõistes. On huvitatud maailma arengust – laiendab silmaringi.

Õpetamine ja hindamine on tihedalt põimunud ning teadvustada tuleb õppimise sotsiaalne iseloom, sest õpitakse kõigilt ja kõikjal (Lister, 2012; Kadajas, 1996; Saat, 2005).

Uuringust (Riikliku õppekava läbivate ..., 2010) on selgunud, et tagasisidet läbiva teema "Tööalane karjäär ja selle kujundamine" õpitulemuste kohta kogub enim õpetajaid kogu klassiga toimunud vestlustes ja aruteludes, teiste õpetajate ning lastevanematega suheldes ja õpilastega individuaalselt vesteldes. Kadajas (1996) rõhutab, et õpilase arengu hindamises osalevad õpetaja, õpilased ja lapsevanemad ja Türk (2006) leiab, et arenguvestlus on üks võimalus luua toimivat koostöösuhet õpilase arendamise eesmärgil kõigi kolme strateegilise osaleja vahel.

2. UURIMUSE METOODIKA

2.1. Eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva uurimuse üldiseks eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas mõistavad põhikooli teise ja kolmanda kooliastme õpetajad, kes tegelevad õppekava läbiva teema õpetamisega, õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste saavutamise ja hindamise võimalusi. Uurimuses seatud eesmärgini jõudmiseks toetuti õpetajate teadmiste ja arusaamistele antud valdkonnas.

Käesolevas uurimistöös oli uurimisobjektiks õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpetamine ja hindamine koolis tervikuna. Õpetajad on õppekava läbiva teema teostajad, nemad tegelevad lastega ning peaksid omama ülevaadet lapse arengust ja soovitud õpitulemusteni jõudmisest. Õpetajate küsitlemine aitab selgitada, kuidas on nende arvates võimalik hinnata, kas õpilane on jõudnud õppekavas soovitud õpitulemusteni ning kuidas õpetajad hindavad õpitulemuste vajalikkust, jõukohasust ja sõnastust. Lisaks sooviti teada saada õpetajate arvamust läbiva teema käsitlemiseks ja õpitulemusteni jõudmiseks vajaliku toetuse kohta.

Lähtuvalt eelnevast püstitati tööle järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas mõistavad õpetajad õppekava läbiva teema käsitlemist?
- Kuidas õpetajad hindavad õpitulemuste vajalikkust, jõukohasust ja sõnastust?
- Millised on õpetajate hinnangul soovitatavate õpitulemusteni jõudmise võimalused ja vormid?
- Millist toetust vajavad õpetajad õppekava läbiva teema käsitlemiseks?

2.2. Valim

Käesolevas uurimuses oli uuritavaks sihtrühmaks õpetajad, kes tegelevad õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpetamisega. Valimi moodustamisel lähtuti uurija isikliku kontakti võimalusest koolidega ning minimaalsest ajalisest ja rahalisest kulust. Eelnevast tulenevalt on uurimus läbi viidud Võru maakonnas.

Uurimuse valimisse võetud koolid erinesid üksteisest koolitustüübi, suuruse ja asukoha poolest. Valimisse kuulus koolitustüübi järgi kolm põhikooli ja kaks gümnaasiumi,

suuruse järgi kolm suurt ja kaks väikest kooli ning asukoha järgi kolm linnakooli ja kaks maakooli. Kolmest linnakoolist üks oli põhikool ja kaks gümnaasiumi ning kaks maapiirkonnas asuvat põhikooli (Tabel 1).

Valimi sooline koosseis (Tabel 1) näitab, et 37 vastajast olid neli mehed. Võrumaal on 13% õpetajatest mehed ja valimis oli 11% meesõpetajaid, seega on valim võrreldav Võrumaa keskmisega.

Tabel 1. Valimi profiil

intervjuu jrk nr	osalejate arv	Kooli tüüp	Kooli suurus	Kooli asukoht	intervjuu kuupäev	intervjuu kestus	ped staaž keskmine	vanus keskmine	sugu N	sugu M
1	6	põhikool	suur	linn	23.02.2012	1t, 40	15	45	5	1
2	10	gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t, 10	14	44	9	1
3	8	põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	17	48	8	0
4	6	põhikool	väike	maa	13.03.2012	1t, 70	22	50	6	0
5	7	gümnaasium	suur	linn	27.03.2012	2t, 10	20	48	5	2
kokku/ keskmine		37					18	47	33	4

Ühel fookusgrupi intervjuul osales viis kuni kümme respondenti, kokku 37. Respondendid jaotusid vanuserühmade järgi järgmiselt: kuni 29-aastaseid üks, 30-39-aastaseid üheksa, vanuses 40-49 kolmteist, vanuserühm 50-pensioniiga üksteist ja pensionäre kolm. Kõige rohkem, 35,1%, oli valimis vanuserühmast 40-49-aastasi (vt Tabel 2). Respondentide keskmine vanus oli 47, Võrumaal on õpetajate keskmine vanus 49 aastat. Valimi vanuselist koosseisu on võimalik võrrelda Eesti ja Võrumaa õpetajate vanuselise koosseisuga (Tabel 2).

Tabel 2. Respondentide vanuseline osakaal võrdluses Eesti ja Võrumaa õpetajate keskmise vanusega

vanusepiir	valimi %	Võrumaa %	Eesti %
kuni 29	2,7	6,9	11,2
30-39	24,3	20,9	20,7
40-49	35,1	35,3	30,5
50-pensioniiga	29,7	26,6	25,4
pensionärid	8,1	10,2	12,2

Valimis osalenud õpetajate osakaal õpetamise staaži järgi esitatakse vahemikes 5-10, 11-20, 21-30, 31-40 aastat. Kõige rohkem, 38%, oli 5-10-aastase õpetamisstaažiga isikuid, 30% oli õpetajana töötanud 11-20 aastat, kauem kui 21 aastat töötanud õpetajaid oli 32%, õpetajastaažiga üle 31 aasta oli 13% vastanuist.

Käesoleva uurimuse fookusgrupis osalejad olid määratletud nii neid eristavate kui ühendavate tunnuste alusel (Vihalemm, 2009). Fookusgruppi ühendavaks tunnuseks oli staatus ja haridus, st esindatud olid maakonna koolide põhikooli teise ja kolmanda kooliastme kvalifikatsioonile vastavad õpetajad. Üheks eristavaks tunnuseks oli õpetajate erinev ettevalmistus õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpetamiseks. Õpetajad olid läbiva teema õpetamiseks ette valmistatud täiendkoolituste kaudu, mis jagunesid nii lühi- kui pikemaajalisteks. Samuti töötavad osades koolides karjäärikoordinaatorid, kes on läbinud vähemalt 160-tunnise täiendkoolituse. Teiseks eristavaks tunnuseks oli uuritavate jagunemine fookusgrupis maakoolide (väike) ja linnakoolide (suur) vahel.

2.3. Andmekogumisinstrument

Töö autor otsustas kvalitatiivse uurimismeetodi, täpsemalt fookusgrupi intervjuerimise kasuks. Uurimuse lõpptulemuseni jõudmiseks koguti andmeid uuritavate arvamusi, hoiakuid ja ettepanekuid, mis salvestati ja transkribeeriti. Uuriija toetus intervjuude läbiviimisel Pattoni (2002) teooriale, mille järgi on fookusgrupiintervjuu selline intervjuu, mis viiakse läbi väikese grupi inimestega mingil konkreetsel teemal. Patton (2002) peab fookusgrupiintervjuusid äärmiselt tõhusaks kvalitatiivsete andmete kogumise viisiks, mis võimaldab mingil määral kontrollida ka saadud andmete kvaliteeti. Grupi liikmed parandavad ja tasakaalustavad üksteist ning seetõttu heidetakse valed või äärmuslikud vaated kõrvale. Samuti saab kiiresti hinnata, mil määral on tegemist ühiste, jagatud seisukohtadega (Laherand, 2008).

Ameerika sotsioloog David Morgan (1997) leiab, et fookusgrupi uuringu tõhususeks võib lugeda grupi koostöö kasutamist andmebaasi koostamiseks ja ilma grupitööta varju jäävate seisukohtade välja toomist (Field, 2000). Kõikide uuringus osalenud fookusgrupi intervjuude toimumise ajal tekkis rühma liikmete vahel interaktsioon (Laherand, 2008; Vilkinson, 2006), mida uurijad peavad fookusgrupi uuringu võtmetunnuseks. Morgan (1997) defineerib fookusgrupi intervjuud, mitte uurija küsimuste ja osavõtja vastuste vaheldumist,

vaid koostööd. Uurimuse pearõhk on koostööl, mis on rajatud vahendaja rolli võtnud intervjuerija küsimustele (Field, 2000). Käesolevas uuringus tegutses uurija rühma moderaatorina, hoidis arutelu üleval suunavate küsimustega ning jälgis, et kõik rühma liikmed saaksid mõttevahetuses osaleda. Field (2000) soovitab fookusgrupi uurimuse läbiviimist kui vajalikku kogemust uurijale ja väidab, et fookusgrupi uuringu võimalused on eriti sobilikud elukestva õppe uurimiseks.

Fookusgrupi intervjuude käigus paluti hinnangut M. Roosimägi ja R. Toikka-Tamme poolt koostatud õpitulemustele (Lisa 3).

2.4. Protseduur

Andmed koguti 2012. aasta veebruaris ja märtsis. Meetodi valikul osutus määravaks asjaolu, et kui intervjuul osaleb korraga mitu inimest, annab see võimaluse hinnata, mil määral on tegemist ühiste või erinevate seisukohadega (Masso, 2011; Patton, 2002).

Intervjuude ettevalmistavaks etapiks oli uurimiskava ja intervjuu küsimuste koostamine. Järgiti, et küsimused oleksid avatud küsimused, mis annavad vastajale võimaluse rääkida, täpsustada ja selgitada (Masso, 2011; Niiberg, 2005). Uurimuse valiidsuse kontrollimiseks viidi läbi kaks pilootintervjuud. Pilootintervjuude eesmärgid olid järgmised: katsetada intervjuu sobivust teema uurimisel ja täpsustada intervjuu küsimusi, leidmaks uusi nüansse. Kuna Wilkinson (2006) ja Laherand (2008) rõhutavad, et uurijal on vaja vestluse juhtimise oskust, lisaks tavapärasele intervjuerimisoskustele fookusgrupi intervjuude läbiviimisel, õppis uurija pilootintervjuude käigus modereerimist. Samuti testis uurija pilootintervjuude käigus diktofoni töökindlust ja proovis intervjuu läbiviimise metoodikat ning korregeeris tähelepanekute põhjal intervjuu läbiviimise kava. Esimese pilootintervjuu analüüsi tulemused vaadati läbi koos töö juhendajatega ja tähelepanekute põhjal koostati teiseks pilootintervjuuks poolstruktureeritud intervjuu kava.

Uuringu läbiviimise plaan sisaldas vähemalt viie üldhariduskooli osalust. Koolide direktorite või õppealajuhatajatega võeti ühendust telefoni teel ja informeeriti uuringu üldisest eesmärgist ning ühtlasi lepidi kokku konfidentsiaalsuses. Läbirääkimisi peeti seitsme kooliga, kuid kaks kooli keeldus põhjusel, et õpetajad ei ole valmis sellisel meetodil läbiviidavas uurimuses osalema. Peamiseks kitsaskohaks toodi asjaolu, et intervjuud salvestatakse ja see on intervjueritavatele pingeline. Samas avaldasid intervjuust ära öelnud koolid valmisolekut edaspidiseks koostööks õppekava läbivate teemade uurimisel.

Koolide juhtkondadel paluti fookusgrupi intervjuule kutsuda kooli personali seast need isikud, kes koordineerivad läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpetamist teises ja kolmandas kooliastmes. Enamik respondente oli samaaegselt nii aineõpetaja kui ka klassijuhataja rollis. Intervjuudes osalejad – õpetajad – esindasid mitmeid rolle, nt ühes koolis direktor, kes on samas koolis karjääriõpetuse valikaine õpetaja. Veel osalesid intervjuudes õppealajuhatajad, karjäärikoordinaatorid, huvijuhid, sotsiaalpedagoogid, psühholoog, logopeed, eripedagoog, infotehnoloogia spetsialist, kes kõik õpetavad põhikooli teises ja kolmandas kooliastmes õppekava läbiva teemat „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ ning samas töötavad nad koolis aineõpetajate ja klassijuhatajatena. Õpetajad täidavad koolis mitmeid rolle, mis on ära toodud respondentide profiilis ja esitatud lisas 1.

Andmete kogumisel ja esitamisel tagati anonüümsus ja konfidentsiaalsus vastavalt eetilistele tõekspidamistele ning töös ei tooda välja koolide ja isikute nime (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005). Karjäärikoordinaatori tähiseks on K ja kuna ülejäänud intervjuueeritavate ühine tunnus on õpetaja, siis märgitakse neid uurimuse tulemustes õpetajatena ning vastavalt intervjuu toimumise järjekorrale 1Õ1 kuni 5Õ1 jne.

Uuringus osalevate koolide kontaktisikutele saadeti uuringut tutvutavad materjalid e-kirja teel. Enne lõpliku nõusoleku saamist täpsustas uurija kooli juhtkonnale ning ühes koolis ka karjäärikoordinaatorile uuringu eesmärgid ja protseduuri ning lepidi kokku intervjuu toimumise aeg. Hiljemalt nädal pärast intervjuu toimumist võttis uurija e-kirja teel ühendust kõigi respondentidega ja tänas neid uuringus osalemise eest. See andis uuringus osalenutele võimaluse täiendada arutlusel olnud teemat ja seda mitmel korral ka tehti. Näiteks 3Õ2 kirjutas e-kirja: „ÕK läbivate teemade uurimine on keeruline, kuid vajalik ja õpetaja igapäevases töös ei mõtle sellele. Täna meeldiva vestluse eest jõudu ja jaksu töö kirjutamisel!“

Pingete maandamiseks ja olukorraga kohanemiseks ning teemasse sisseelamiseks viis uurija intervjuu toimumise eel läbi sissejuhatava vestluse, mille käigus esitas uuritavatele teemakohaseid küsimusi. Selgitati välja grupi üldine arvamus õppekava läbivate teemade vajalikkusest. Uuritava andmestiku moodustavad vastused intervjuu küsimustele.

Intervjuud olid üles ehitatud kolmeosalisena:

- õpitulemuse jõukohasus ja sõnastus ning vajalikkus;
- õpitulemuse hindamise võimalused ja sagedus;
- täpsustused ja täiendused.

Uurimiskava on esitatud lisas 2. Uuringus kasutati poolstruktureeritud intervjuu vormi, esitatud küsimusi laiendati täpsustavate ja teemat arendavate lisaküsimustega vastavalt saadud vastustele (Masso, 2011). Esimene osa sisaldas küsimusi õpitulemuste vajalikkuse ja jõukohasuse kohta. Samas selgus intervjuude käigus õpetajate arvamus õpitulemuse sõnastuse kohta. Teine osa koosnes suunavatest küsimustest õpitulemuste hindamise viiside ja võimaluste kohta. Kolmanda osa küsimused põimuvad eelmiste osade sisse, sest intervjuueeritavad avaldasid julgelt mõtteid õppekava läbivate teemade hindamise kohta ja kirjeldasid neid ennekõike läbi tegevuste. Iga intervjuu lõpus anti intervjuueeritavatele täiendamise ja täpsustamise võimalus.

Intervjuud toimusid intervjuueeritavatele sobivas keskkonnas – koolides, kus nad töötavad. Kõik intervjuud viidi läbi suuremas klassiruumis, kus oli võimalik ringis töötada ja kasutada interaktiivsed õppevahendid (projektor, arvuti õpitulemuste kuvamiseks kõigile nähtavalt vms) ning intervjuude ajal ei viibinud ruumis kõrvalisi isikuid. Intervjuude kestvuse puhul jälgiti, et need ei kestaks üle kahe tunni, sest Patton (2002) soovib rühma liikmete osalust intervjuus kuni kaks tundi (tabel 1). Intervjuud salvestati diktofonile ja andmed transkribeeriti.

2.5. Andmete analüüsimetod

Fookusgrupi intervjuude transkriptsioonid – tekstid, milles on kodeeritud teatud tähendused - võimaldavad kvalitatiivset analüüsi (Strömpl, 2008). Kuigi Flicki (2006) arvates on mõistlikum transkribeerida vaid nii palju ja nii täpselt, kui seda nõuab uurimisküsimus (Laherand, 2008), transkribeeriti intervjuud täies mahus seetõttu, et kõik võimalikud nüansid üles leida ja kategooriate loomisel kogu materjali kasutada.

Uurimuse andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi (Laherand, 2008). Uurimuse andmete analüüs algas helisalvestiste korduvast kuulamisest ja transkriptide lugemisest ning esmalt keskendus uurija tekstilõikudele, kus uuritava arvamus oli otseselt väljaöeldud ja tsiteeritav (Masso, 2011; Vihalemm, 2009). Intervjuude transkriptsioonide korduval lugemisel moodustati kategooriad.

Kategoriseerimisel süstematiseeriti saadud tulemusi kooliastmete ja õpitulemuste kaupa. Intervjuude transkriptsioone vaadati korduvalt läbi, et välja selgitada, kas kategooriad on piisavalt andmeid kirjeldavad. Modifitseerimise protsess jätkus niikaua, kuni kategooriad olid kooskõlas intervjuude käigus saadud andmetega (Masso, 2011).

Käesolevas töös kogutud kvalitatiivsed andmed esitatakse vastavalt intervjuude analüüsi tulemusel moodustatud kategooriatele, mida illustreeritakse tsitaatidega. Uuritavate poolt antud kirjelduste semantilise sisu säilitamiseks kasutati tulemuste kirjeldamisel täpseid tsitaate (Niikko, 2004). Samuti aitavad täpsed tsitaadid teksti paremini mõista, võimaldavad saada ülevaadet ning hinnata uurija tõlgendusi.

Eraldi vaadeldi teise ja kolmanda kooliastme õpitulemusi jõukohasuse ja sõnastuse aspektist. Õpitulemuste hindamise võimalusi ja seda, milliste tegevuste kaudu õpitulemuseni jõutakse, analüüsiti teise ja kolmanda kooliastme puhul koos, kuna selgus, et tegevused ja hindamise võimalused on sarnased. Grupiintervjuudes arutasid intervjuueeritavad tegevusi ja hindamise võimalusi koos.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Töö tulemused – fookusgruppide intervjuudest kogutud kvalitatiivsed andmed - esitatakse järgmistes kategooriates:

- õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste tõlgendamine nende jõukohasuse, sõnastuse ja vajalikkuse aspektidest;
- õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste hindamise võimalused.

Kategooriad jagunevad omakorda alakategooriateks ja need illustreeritakse intervjuude käigus esitatud täpsete tsitaatidega, kuna nii on võimalik mõista uurija poolt tulemuste kohta pakutud selgitusi. Tsitaatide täpne esitus pakub töö lugejale teksti tõlgendamise võimalust.

Arutelu aluseks võeti M. Roosimägi ja R. Toikka-Tamme poolt koostatud õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemused kooliastmeti ja teise kooliastme hindamise võimalused (vt lisa 3).

3.1. Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste tõlgendamine

Õpitulemuste tõlgendamisega seoses uuriti järgmisi õpitulemuste aspekte:

- jõukohasust,
- sõnastust,
- vajalikkust.

Intervjuude käigus selgitati välja, kas intervjuueeritavate arvates on kõik vajalikud tulemused kirjas, neile anti võimalus täiendavate õpitulemuste lisamiseks.

3.1.1. Õpitulemuste jõukohasus. Õpitulemuste saavutamisel võivad tekkida erinevused indiviidide vahel – osadele õpilastele on hinnatav õpitulemus jõukohane, teistele õpilastele mitte, kuid õpitulemustele hinnangu andmisel püüti arvestada tingimusega, et enamikule õpilastest oleks õpitulemus saavutatav. Õpitulemusi analüüsid jagasid intervjuueeritavad pikemad õpitulemused mitmel korral väiksemateks analüüsiühikuteks.

Järgnevalt esitatakse õpetajate tõlgendused teise ja kolmanda kooliastme õpitulemustele jõukohasuse ja vajalikkuse aspektist lähtuvalt. Intervjuude käigus kogutud info tõlgendamine on illustreeritud näidetega ja selgitatud teooriaga. Esmalt esitatakse hinnangud M. Roosimägi ja R. Toikka-Tamme poolt koostatud õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ üheksale teise kooliastme õpitulemusele ja seejärel seitsmele kolmanda kooliastme õpitulemusele. Eraldi tuuakse välja õpitulemused, mida õpetajad pidasid enamikule õpilastest jõukohaseks, seejärel õpitulemused, mida peeti vaid osaliselt jõukohaseks ja lõpuks õpitulemused, mis õpetajate hinnangul ei ole enamikule õpilastest jõukohased.

II kooliaste

Järgnevalt esitatakse teise kooliastme üheksast õpitulemusest neli millised on õpetajate hinnangul enamikule õpilastest **jõukohased**.

1. Kasutab enda jaoks sobivaid õpioskusi, otsib vajadusel abi ja infot erinevatest teabeallikatest. Seda õpitulemust kommenteeris 5Õ5¹: „/.../ ei saagi ju muid kasutada kui sobivaid (...) teabeallikaid kasutavad hästi agaralt, aga kas sihipäraselt? Ma ei tea ju täpselt, mida ta internetis teeb.“ Intervjueeritavad juhtisid tähelepanu asjaolule, et erinevate teabeallikate kasutamise oskus, eelkõige interneti kasutamine, on omandatud, kuid kui õpetaja ei anna konkreetset ülesannet, siis puudub õpetajal ülevaade teabeallikate kasutamise sihipärasusest.

Infotehnoloogia kiire areng seab õpetajale väljakutse, ta peab olema kursis virtuaalkeskkonna infokogudega ja suunama õpilasi neid õppimise eesmärgil kasutama. Blades, Covie & Smith (2008) toovad näiteid erinevatest uuringutest selle kohta, et arvuti kasutajatena on lapsed sageli teadlikumad kui õpetajad ning traditsioonilised õpilase ja õpetaja roll vahetuvad. Samas laps, kes on küll muutunud teadmiste valdajaks, ei kasuta IKT alaseid teadmisi ja oskusi õppimise eesmärgil.

Intervjueeritavad nõustusid, et õpitulemus on selles eas jõukohane ja vajalik, aga leidsid, et selles punktis on otstarbekas eristada kahte õpitulemust: 1. Kasutab enda jaoks sobivaid õpioskusi ja 2. Otsib vajadusel abi ja infot erinevatest teabeallikatest.

¹Tsitaadid on esitatud kaldkirjas ja jutumärkides ning tsitaatides kasutatakse järgmisi transkriptsioonimärke:

/.../	tsitaatide lühendamisel välja jäetud osa jne
(...)	paus
[sõnad]	autori täpsustus, seletus

2. Organiseerib iseseisvalt oma päeva (sh õppimist), kasutab tegevuse planeerimisel sobivaid meetodeid (päevik, elektrooniline kalender vms). Intervjueeritavad leidsid, et vaid üksikud organiseerivad iseseisvalt oma päeva, sest vanemad suunavad ja jälgivad last.

- 2Õ9 leidis, et seda õpitulemust on veel vara eeldada: „*Süsteemi ikka on vara tahta, võib-olla väga üksikud organiseerivad iseseisvalt oma päeva.*“
- 3Õ7 lausus (naerdes): „*Organiseerib jah oma elu, (...) jah oma päeva, (...) just enda äranägemise järgi.*“
- 3Õ8 lisas: „*Aga kas just õppimist?*“ selgub, et õpilase huvid ja motivatsioon võivad olla seotud hoopis muude asjadega.

Enamik intervjueeritavaid leidis, et oskus on vajalik ja õpilane peabki oskama II kooliastme lõpus ise päevaplaani koostada ning suutma seda järgida, nt 1Õ4 leidis: „*/.../ II kooliaste juba planeerib oma päeva ja ta teab, mida teeb ja kuhu läheb /.../.*“ Ka 1Õ2 kinnitas eeltoodut ja lisas, et paremini on see õpitulemus/oskus omandatud aktiivsetel lastel: „*Tal on päevaplaan paigas, jah, kui ta on paljude asjadega seotud /.../ ikkagi ja ongi nii, et kes käivad huviringides ja trennides oskavad oma aega planeerida /.../.*“

Intervjueeritav 5Õ4 märkis, et mida lihtsamaks on laste päeva organiseerimine muudetud, seda vähem nad iseseisvalt organiseerivad ja tõi näiteks e-kooli, kus on õpilasele kodused ülesanded ja muu õppetööga seonduv informatsioon kirjas ning ta ise ei peagi enam päevaplaani koostama. 5Õ4: „*e-kool vähendab laste organiseerimisvõimet, seda oskab küll organiseerida, et miks ta õppida ei saanud. Siin on see koht, et lastelt on võetud ära võime ise oma päeva ja aega organiseerida.*“

Selgus, et kui last on õpetatud ja suunatud, siis ta oskab oma päeva organiseerida ning seetõttu jõuab ka rohkem. Järelilikult on õpitulemus jõukohane. Tähelepanu tuleb pöörata neile õpilastele, kellel ei ole see oskus omandatud, et ka neil oleks võimalik oma päeva ja õppimist efektiivsemaks muuta.

3. Kirjeldab erinevate valdkondade elukutseid oma kodukohas ja tutvustab oma lähedaste töö sisu ning mõistab erinevate elukutsete vajalikkust ühiskonnale. Kahes rühmas käivitas intervjueeritavate seas diskussiooni õpilase oskus näha elukutsete vajalikkust ühiskonnale (laiemas plaanis). 1Õ2 arvas: „*Ega vist ikka väga hästi vajalikkust veel ei mõista, (...) ühiskonnale ei mõista.*“ 4Õ5 leidis, et osade elukutsete vajalikkust kindlasti mõistab: „*II kooliastme lõpuks ta kindlasti mõistab osade elukutsete vajalikkust ühiskonnale.*“

Ühes rühmas leidsid intervjueeritavad, et see on igati jõukohane õpitulemus ja saavutatav ning põhjalikumalt käsitletakse ühiskonnaõpetuse ja inimeseõpetuse aines, 3Õ7:

„Kirjeldab ja need muud oskused on tulnud sisse VI klassi ühiskonnaõpetuses. Seal on see sees, suhtlemises on ka.“

Läbivad teemad võimaldavad lõimida õpikeskkonna eri tasandeid ja õppeaineid ning see on üks võimalus õpitulemuste tõhustamiseks (Harro-Loit, Kello, Luisk & Ugur, 2007). Intervjuudest selgus, et õpitulemuse saavutamise muudab õpilase jaoks jõukohasemaks selle lõimimine ühiskonna ja inimeseõpetuse ainega.

4. Käitub lugupidavalt ja viisakalt teiste õpilaste, õpetajate ning nende elukutsete esindajatega, kellega igapäevaelus kokku puutub. Õpitulemust peeti jõukohaseks ja vajalikuks, mida kinnitas ka 4Õ1 väide: *„Punkt on väga hea ja jõukohane.“*

Eetiliste normide täitmine ja viisakas käitumine on olulised väärtushinnangute kujunemisel. Kuusinen (1992) eristab moraali arengus kolme mõistet: moraalsed väärtused, tunded ja käitumine, kusjuures käitumiskriteeriumiks võib lugeda seda, kuidas inimene on motiveeritud järgima seadusi (Kuusinen, 1992). Õpetamisel ja kasvatamisel on moraaliküsimused väga tähtsal kohal ja väärtushinnangutega puututakse kokku iga päev. Inimesed hindavad meie tegu selle järgi, mis tundeid see tekitab ja olukordi hinnates arutletakse, kas see on õige või vale meie, kaaslaste, ühiskonna suhtes. Moraalset arengut aktiveerib positiivne mina-käsitus ja tunne, et minu teod ja käitumine kiidetakse heaks. Noore inimese moraalsete väärtushinnangute kujunemist mõjutavad suhted kõikide tundeelu seisukohalt tähtsate inimestega (Kuusinen, 1992; Saat, 2005).

Käitumisega on tihedalt seotud suhtlemine erinevates olukordades. Heaks suhtlejaks tuleb õppida ja sellest oskusest sõltub inimese edukus, sest oluline ei ole mitte ainult see, mida me edastame vaid ka see, kuidas me seda teeme. Koolis peavad täiskasvanud inimesed olema oma käitumise ja suhtlemisega õpilastele eeskujuks, oskama lahendada konflikte, toetama ja julgustama üksteist (Lister, 2012).

Järgnevalt on toodud teise kooliastme üheksast õpitulemusest kaks millised on õpetajate hinnangul enamikule õpilastest **osaliselt jõukohased**.

1. Kirjeldab ja analüüsib, milliste normide ja reeglite järgimine soodustab toimetulekut haridus- ja tööelus ning hindab enda käitumist neist reeglitest lähtuvalt. Intervjueeritavad arvasid, et analüüsi oskus ei ole veel jõukohane ja 1K pidas jõukohaseks kirjeldamise oskust: *„Kirjeldada oskab küll, aga analüüsi osa on kindlasti raske (...)“* ning sama seisukohta

kinnitas ka 2Õ9: „*Ma arvan, et see analüüsioskus on natukene kesine /.../. Suudab kirjeldada /.../.*“

Kohlberg peab inimsuhete põhiregulaatoriks moraalseid norme ning iseloomustab sotsiaalset arengut lapse arvamuste arenguga moraalist (Kera, 2004). Teise kooliastme õpilane on vanuses 9-11 aastat ja eeldatav on moraalse arvamuste konventsionaalne tase, ta tegutseb käitumisreeglite alusel, mis on tema jaoks välja töötatud, st on seaduskuulekas (Kera, 2004). Koolis tuleb õpetada reeglite järgimist, õpetajad vastutavad selle eest, kuidas õpilased reeglite täitmisega toime tulevad (Lister, 2012).

Eelpool öeldust järeldub, et õpetajate hinnangul on õpilastele jõukohane kirjeldamise oskus ja analüüsioskus ei ole jõukohane ning õpitulemus võiks olla sõnastatud järgmiselt: kirjeldab, milliste normide ja reeglite järgimine soodustab toimetulekut haridus- ja tööelus ning hindab enda käitumist neist reeglitest lähtuvalt.

2. Kirjeldab ja analüüsib põhjuseid, miks inimesed suunduvad õppima ning töötama kodukohast väljapoole. Intervjueeritavad kahtlesid õpilase analüüsioskuses järgmiste väidetega:

- 2Õ4: „*Ei analüüsi kindlasti.*“
- 3Õ2: „*Seda küll ei tea, kas ta ikka analüüsib.*“
- 5Õ3: „*Võiks analüüsida aga ta ikka ei analüüsi ...*“

Samas 1Õ4 leidis, et: „*Oskavad küll välja tuua, miks minnakse (...), raha on vaja (...), et teenib paremini, oskab küll välja tuua põhjusi.*“

Järelikult on õpioskus siiski omandatav ja sõltub sellest, kuidas õpilasega sellel teemal kodus, koolis või sõpruskonnas on räägitud. Kõikide õpilaste jaoks jõukohane õpitulemus: kirjeldab põhjuseid, miks inimesed suunduvad õppima ning töötama kodukohast väljapoole.

Järgnevalt on toodud teise kooliastme üheksast õpitulemusest kolm millised **ei ole** õpetajate hinnangul **jõukohased** enamikule õpilastest.

1. Kirjeldab adekvaatselt enda omadusi, oskusi ja saavutusi nii käesoleval hetkel kui võrdluses iseenda varasemate sooritustega. Intervjueeritavad leidsid, et teise kooliastme lõpus oskab õpilane küll hinnata enda omadusi, kuid adekvaatse kirjeldamise oskus puudub. 1Õ5 arvas: „*Mulle tundub, et ta oskab hinnata aga kas just adekvaatselt ka /.../.*“ 1Õ4 leidis, et kirjeldamise oskus on omandatav: „*/.../ kuid ikka pigem kirjeldavad kui analüüsivad.*“

Selgub, et õpilased oskavad enda omadusi hinnata ja kirjeldada, kuid need kirjeldused ei pruugi alati olla kooskõlas tegelikkusega.

Arutelu tulemusena kinnitasid intervjuueeritavad, et teise kooliastme lõpus ei ole õpilase analüüsisioskus veel sellisel tasemel, et ta oskaks võrrelda ilma suunava abita (nt võib õpilastele valikud ette anda) oma praeguseid tulemusi varasematega. 1Õ3 väitis: „*Mina olen nüüd oma tunnis olen kokku puutunud (...) sellega, et kolmas kooliaste veel ei oska võrrelda...*“, kuid samas täiendas, et õpetaja saab oma tegevusega õpilast suunata: „*/.../ kuid õpetaja oma suunava tegevusega saab seda kõike välja tuua.*“

Selgus, et õpitulemuseni jõudmiseks ja oskuse arendamiseks sobivad testi vormis tehtud tööd. 4Õ5 kinnitas, et oskavad küll adekvaatselt hinnata ja toetus oma väites õpilaste seas läbi viidud testile, kus õpilased pidid valikvastuste seast leidma enda iseloomustamiseks sobivad omadussõnad ja nad said sellega hakkama: „*Tegelikult küllaltki adekvaatselt, olen vaadanud, teeme neid teste, et vali millised omadussõnad sulle sobivad. Valivad päris õigesti, need, mis teda iseloomustavad.*“ Sellest väitest võib järeldada, et kui õpilasele valikvastused ette anda, mis teda vastamisel aitavad ja suunavad, siis on ta võimeline ennast adekvaatselt iseloomustama ning seda on võimalik edasi arendada.

Võib järeldada, et praeguse soorituse võrdlemisel eelnevate tulemustega, on õpilasel vaja õpetaja suunamist ja juhendamist. 1Õ4 nentis: „*/.../ oskavad hinnata oma saavutusi aga (...) kui palju nad oskavad võrrelda oma varasemate saavutustega, näiteks II kooliaste, ma ei tea, kas nad on juba nii head võrdlejad ja enesehindajad veel.*“

Õpilased omandavad kõige vajalikuma oskuse – omaenda õppimise suunamise siis, kui nad saavad õpetajalt selgitusi, miks on tulemus just niisugune ja kuidas on võimalik järgmisel korral paremat tulemust saada (Senge, 2009). Ka Kadajas (1996) rõhutab, et õpilane peab teadma mis talle õppimisel raskusi valmistab ja kuidas tulemusi parandada. Õpilased õpivad õpetaja suunamisel oma tööd kriitiliselt hindama ja seda tagasiside alusel muutma ning nii tekib õpilasel vastutus enda töö eest ja hoolivus omaenda jõupingutustest (Senge, 2009).

Kokkuvõtteks on intervjuueeritavate arvates kõikide õpilaste jaoks jõukohane õpitulemus: õpilane kirjeldab enda oskusi ja saavutusi käesoleval hetkel ning õpetaja abiga võrdleb praeguseid tulemusi varasematega. Õpetajale on tunnetusprotsesside ning nende arenguliste iseärasuste tundmine oluline kahest aspektist: tunnetusprotsesside taset peab õpetamisel arvestama ja need ei arene iseenesest, vaid nende arengut tuleb toetada (Kikas, s.a.). Antud tulemus viitab, et õpetaja peab märkama õpilase individuaalsust ja toetama teda õpitulemuse saavutamisel.

2. Leiab tegevusi, mis võimaldavad tundma õppida, rakendada ja arendada oma võimeid ja oskusi. Intervjueeritavad leidsid, et II kooliastme õpilast on vaja tegevuste leidmisel suunata, kuna ta iseseisvalt ei saa sellega hakkama, ja seda mõtet väljendati järgmiselt:

- 2Õ7: „*Ise leiab või? (...) Kes teda juhendab, aineõpetaja, klassijuhataja (...)*“
- 3Õ4: „*Huvisid kindlasti ise veel ei leia, kindlasti mitte, ikka suunatakse.*“
- 5Õ4: „*Leiab tegevusi ise või talle leitakse, teda aidatakse selles.*“
- 5K: „*Juhendamine toimub ju ka õpetajate, lapsevanemate poolt.*“

Hattie (2011) leiab, et õpetajad peavad õpilastele andma rohkem ülesandeid, mis pakuvad väljakutseid ja on neile arendavad. Samuti peavad õpetajad jälgima oma mõju õpilase püüdlustele. Selleks, et õpilased innukalt õpiksid, on vaja selgeid ja arusaadavaid hindamiskriteeriume, väljakutseid pakkuvaid edukriteeriume ning õpetajad ja õpilased peavad kogu aeg nägema, et toimub õppimine (*visible learning*) (Hattie, 2011).

Vihje sotsiaalsetele probleemidele, mis mõjutavad oluliselt läbivate teemade õpetamist ja õpitulemusteni jõudmist ning kindlasti hindamistki, leiab 2Õ3 väitest: „*Vanemad suunavad. Kui nemad omavad ülevaadet, siis suunavad last /.../*“. Selgub, et on peresid kus lapse käekäigu ja õpingute vastu huvi puudub või on vanemad oma tegemistega niivõrd hõivatud, et lapse arengut märgatakse ja suunatakse vaid koolis. Kraav & Kõiv (2001) leiavad, et vaatamata sellele, et vanemlust võib pidada universaalseks ja üldinimlikuks nähtuseks, erinevad vanemlusega seotud väärtused maati, kultuuriti ja periooditi. Lapse arengut mõjutab perekonna kultuur, mis on suurel määral seotud vanemate väärtustega ja sellest tulenevate valikutega. Pereväärtustest sõltub, mida vanemad lapselt ootavad ja talle võimaldavad (Kraav & Kõiv, 2001). Samuti on rahvusvahelistest uuringutest selgunud, et vanemate huvi laste õppimise vastu ja nende julgustamine mõjutab laste edukust enim kui sotsiaalmajanduslik staatus (Hattie, 2011).

Intervjueeritavad leidsid, et selle pädevuseni on vaja jõuda ning osutasid, et vanemad ja õpetajad saavad selle omandamisele kaasa aidata. 1K kinnitas, et õpitulemus on vajalik: „*See on hea, et ta leiab ise. Mitte et (...) ei leita talle.*“ Kui õpitulemus ei ole saavutatud, siis saab klassijuhataja arenguvestlusel lapse ja vanemate tähelepanu sellele juhtida. Lapse enesehinnang kujuneb elu jooksul, mitte ei anta talle sünni hetkel, ja läbi mitmekülgsete meelepärase ja arendavate tegevuste on lapsel võimalik kogeda, tajuda edu ja saada teada, mis talle sobib (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen, 2010).

Eelnevalt toodut arvestades võib järeldada, et õpitulemust on vaja täiendada järgnevalt: leiab iseseisvalt või õpetaja ja lapsevanema abiga tegevusi, mis võimaldavad tundma õppida, rakendada ja arendada oma võimeid ning oskusi.

3. Toob näiteid, kuidas inimese huvid, oskused, teadmised ja haridus seostuvad tema tööga. Intervjueeritavad leidsid, et II kooliastme lõpus ei oska õpilane hariduse vajalikkust seostada oma tööga tulevikus ja vajab suunamist. Näiteks 4Õ5 leidis: „*Seostub tema tööga, see on ikka vara veel /.../ ta ikka ei seosta veel. Tuleb ikka suunata, ei seosta veel...*“. Ja 4Õ4 täiendas: „*Selleks, et näiteks näitleja olla, peab keskhariduse omandama.*“

Õpilast tuleb näidete abil suunata ja arendada seoste loomist, siis on õpitulemus saavutatav, 3Õ6 leidis: „*Tuua näiteid, mida ta ise ikka ei oska, seda tuleb talle õpetada.*“ Seoste loomise oskus on eeldatav, järelikult on võimalik last õpetada. Kui võtta aluseks Piaget (1974) mõtlemise arengu tasemed, siis võib järeldada, et teise kooliastme lõpuks on eeldatav formaalsete operatsioonide taseme saavutamine ja laps oskab arutleda hüpoteetiliselt ka abstraktsel tasandil. Selle teooria põhjal on teise kooliastme õpilased, kes on 10-12 aastased, võimelised looma seoseid, kuidas inimese huvid ja haridus on seotud tema tööga tulevikus. Samas toonitatakse peaaegu kõik lapse arengu uurijad, et arengutasemeid läbitakse individuaalses tempos, mida õpetaja saab märgata ning rakendada erinevat metoodikat (Mangs & Martell, 2000). Järelikult see, et arengutase võimaldab teatud tegevusi teha, ei tähenda automaatselt, et lapsed oskavad, vaid et enamik on selleks ilma liigse raskuseta võimelised.

III kooliaste

Järgnevalt esitatakse kolmanda kooliastme seitsmest õpitulemusest viis millised on õpetajate hinnangul enamikule õpilastest **jõukohased**.

1. Analüüsib oma isiksuseomadusi, oskusi, huvisid, võimeid, õpitulemusi ja muid omadusi (nt tervisega seotud aspekte) ja võtab neid arvesse esmaste karjääriplaanide tegemisel. Intervjueeritavad vaidlustasid analüüsi oskuse ja leidsid, et teab oma isiksuseomadusi on jõukohasem. 1Õ3 avaldas oma mõtte järgmiselt: „*Hea kui ta oskab analüüsida (...) aga veel parem kui ta oskab sellest /.../ ka järeldusi teha. /.../ See näitab, et järelduste tegemine keerulisem. Kas ise või koos vanemaga?*“ Sama seisukohta väljendas 2Õ3: „*Analüüsib on vist jälle liiast, (...) ka III kooliastmes*“ ja 2Õ6 lisas: „*Huvisid ja võimeid nad teavad, kuid ei analüüsi*“ ning 2Õ7 täiendas, et analüüsioskus on seotud võimete ja

isiksuseomadustega: *“Analüüsib võimete piires, vastavalt isiksuse omadustele.”*

Analüüsioskus on vajalik pädevus, kuid paraku see ei ole omandatud, leidis 5Õ3: *„Võiks analüüsida, aga ta ikka ei analüüsi.”*

Intervjueeritavad leidsid, et analüüsioskus on kolmanda kooliastme lõpus vajalik ja jõukohane pädevus, kuid selle oskuse õpetamiseks peavad aineõpetaja, klassijuhataja, lapsevanem, jt koostööd tegema. Lister (2012) ja Rohtma (2004) on rõhutanud klassijuhataja töö olulisust kooli ja kodu edukaks koostöömiseks lapse arengu eesmärgil. Piaget` arvates areneb tuleviku planeerimise oskus 11.-16. eluaastal s.o formaalsete operatsioonide perioodil. Siit võib järeldada, et kolmandas kooliastmes osatakse käsitleda asju ja nähtusi eelkõige nende hüpoteetilise võimalikkuse mõistes, rakendatakse kõigi potentsiaalselt võimalike kombinatsioonide süsteem, millele järgneb erinevate võimaluste süstemaatiline testimine (Lindgren & Suter, 1994).

Tervisega seotud aspekti puhul selgus, et õpitulemuse saavutamine oleneb sellest, kui palju kodus lapsega antud teemal räägitakse, 4Õ6: *„Oleneb ju kodust, palju ja mis teemadel räägitakse.”* Õpetaja jaoks on andmed salastatud, 5Õ2 täiendas: *„Tervisega seotud aspektide juures on kurb variant. Isikukaitse seab tõkkeid. Isikuandmed on salastatud ja õpetaja ei saa neid siinkohal suunata.”*

Järelikult on analüüsioskus kolmandas kooliastmes vajalik õpitulemus ja selle omandamiseks tuleb õpilast suunata – pigem tuleb tegeleda analüüsioskuse arendamisega, aga õpilast on vaja suunata enda eeldusi ja omadusi (võimeid) analüüsima. Õpitulemuse omandamise eelduseks on kodu ja kooli vaheline tihe koostöö selleks, et arvestada karjääriplaanide tegemisel kõiki aspekte.

2. Pöörduv vajadusel kutsenõustamist teostava spetsialisti poole abi saamiseks

karjääriotsuste tegemisel. Õpilane pöörduv spetsialisti juurde ainult vajadusel ja teda tuleb suunata, leidis intervjueeritav 3Õ5: *„Vajadusel (...) ise ikka ei pöördu (...) ei tea (...). Iseseisvalt vist ikka ei pöördu, tuleb suunata (...). Ainult ikka vajadusel pigem.”* Selgus, et õpioskus on vajalik ja eakohane ja juhul, kui õpilane veel ei oska pöörduda, siis tuleb talle seda oskust õpetada.

Uuringud (Lahesoo, 2008; Ploom-Zilmer, 2006; Prants, 2007) kinnitavad, et õpilased pöörduvad karjääriplaneerimist teostava spetsialisti (karjäärinõustaja) poole haruharva ja enim mõjutavad karjääriotsuseid sõprade soovitusel. Koolides toimuvad regulaarselt grupinõustamised, kuid sellegipoolest tuleb õpilastele jagada informatsiooni kutsenõustamist

teostavate spetsialistide kohta ja vajadusel suunata õpilane karjäärinõustaja juurde täiendava konsultatsiooni saamiseks.

3. Seab oma tegevustele pikemaajalisi eesmärke ja prioriteete; leiab erinevaid võimalusi ülesannete täitmiseks ja probleemide lahendamiseks. Lapsi tuleb juba varajases eas innustada oma ideedega mängima, et see oskus soiku ei jääks. Selleks, et toime tulla kiiresti muutuv maailmas, on vaja loomingulist mõtlemist, mis omakorda on aluseks avastamistele ja hüpoteeside püstitamiseks (Fisher, 2005).

Vaid ühel intervjuul leiti, et pikemaajaliste plaanide seadmine ei ole jõukohane ja intervjuueeritav 5Õ4 nentis: „*Pikemaajaliste eesmärkide seadmine, tundub kõrge ja kaugel eesmärk /.../*.“ Üldiselt peeti õpitulemust vajalikuks ja jõukohaseks.

4. Otsib sobivatest allikatest infot edasiõppimisvõimaluste kohta, kirjeldab alternatiive oma õpingute jätkamiseks ning tegevusi ja tingimusi, mis on vajalikud eelistatud õppeasutustesse õppima asumiseks. Intervjuueeritavad leidsid, et see on vajalik ja jõukohane õpitulemus ja 2Õ6 kinnitas: „*Vajalik õpitulemus, enamik saab enne eksameid aru ka /.../*.“ Intervjuueeritavad nentisid, et õpitulemuse saavutamisel võivad takistuseks olla õpilaste erinevad võimalused, nt 5Õ5 ütles: „*Sõltub sellest, millised on võimalused, ega kõikidel ei ole ju võimalusi ka /.../*.“

Mitmel korral tekkis küsimus, kuidas hinnata allikate sihipärast kasutamist, nt 5Õ4 leidis: „*See on jälle selline tulemus, mida ei saa hinnata, ma ei tea, kui sihipäraselt ta internetis on (...)*“ ja 5Õ1 täiendas: „*/... / Üksikud oskavad sihipäraselt otsida.*“ Sihipärast info otsimist on võimalik õpetada kõikides ainetes ja intervjuueeritavad nimetasid mitmeid lõimimise võimalusi: klassijuhataja tund – arvutiõpetus, karjääriõpetus – arvutiõpetus, keemia - arvutiõpetus jne.

Antud õpitulemuse omandamisele aitab kaasa õppekäikude organiseerimine infopäevadele, messidele, ettevõtetesse jne. Paljudes koolides on selleks juba loodud ka võimalused, nt on olemas IKT vahendid ja vajalikke õppekäike rahastatakse projektidest. Selle õpitulemuse õpetamine toimub koolides aastaid, kuid alati ei teadvusta õpetaja aineüleseid seoseid. Sageli lähenevad õpetajad antud õpitulemusele vaid oma aine- või ainevaldkonna keskselt, nt tutvustavad õpilastele, millised võimalused on saada inglise keele õpetajaks, tõlgiks jne.

Kinkar (2010) toob välja karjääriõpetuse eripärana info ja selle allikate rohkuse ning mitmekülsuse. Õpetaja peab suutma olemasolevat infot hinnata ja analüüsida ning seejärel suunama õpilasi infoallikate juurde (Kinkar, 2010).

5. Kirjeldab üldiselt kohaliku tööturu olukorda, võimalusi ja arenguid, saab aru elukestva õppimise tähtsusest muutuvas töömaailmas ja arenevas ühiskonnas.

Õpitulemust peeti jõukohaseks, intervjuueeritav Õ1 tegi järgmise sõnastuse muutmise ettepaneku: “*Mõistab, miks ta peab seda kirjeldama /.../*”. Sõnastuse muutmise ei muuda õpitulemuse raskusastet.

Järgnevalt esitatakse kolmanda kooliastme seitsmest õpitulemusest kaks millised **ei ole** õpetajate hinnangul enamikule õpilastest **jõukohased**.

1. Kirjeldab tegevusala/ameti seoseid inimese eluviisiga; kirjeldab oma õigusi ja kohustusi töötajana.

Selgus, et selle õpitulemuse saavutamine sõltub sellest, kuidas seda teemat õpetatakse, 5Õ3 märkis: „*Kas kirjeldab õigusi ja kohustusi töötajana (...) see sõltub sellest kas talle sellest räägitakse.*“ 5Õ1 täiendas, et õigusi ja kohustusi töötajana räägitakse ikka alles konkreetsel töökohal ja siit võib järeldada, et eelnevalt pole seda vaja õppida: „*Sõltub sellest, kuhu ta tööle läheb.*“ Intervjuueeritava 5Õ3 arvates oli antud õpitulemus mittevajalik: „*5.2. on täiesti mõttetu.*“

Järelikult jõuab intervjuueeritavate arvates inimene oma õigusi ja kohustusi töötajana tundma õppida siis, kui on konkreetsele töökohale asunud. Leiti, et kolmanda kooliastme õpilase vajalik õpitulemus oleks järgmine: kirjeldab tegevusala/ameti seoseid inimese eluviisiga.

2. Tunneb ära enamlevinud tööde ja töötajatega seotud stereotüüpsed negatiivsed (sh sooliselt või muul moel diskrimineerivad) suhtumised.

Õpitulemuse jõukohasusega seoses avaldati järgmine mõte, 3Õ7: „*Nende negatiivsete suhtumistega on küll probleem, selle diskrimineerimisega tekib küll küsimus, seda nad vist küll ei oska selgitada (...) ta oskab ikka (...) jah ta tunneb need ära küll /.../*“

Selle õpitulemusega seoses vallandus kõige elavam diskussioon viiendas intervjuueeritavate grupis, 5Õ3 leidis: „*Mis see äratundmine siis nii väga ära on. Kui ta tahab kellekski saada, siis (...).*“ 5K selgitas: „*Mõeldud on siin seda, et oskab välja tuua ameti positiivsed ja negatiivsed küljed, oskab teha SWOT analüüsi. Oskab laiemalt näha.*“ 5Õ4

lisas: „*Siin on pigem mõte selles. Et ta saab aru, et see on vale arusaam. Ja ei lase ennast sellest häirida.*“ 5Õ5 tõi välja hindamise probleemi: „*/.../ ja kuidas sa õpetajana aru saad, et ta aru saab. Kuidas ma teen aruandlust selle kohta?*“

Kokkuvõtvalt võib öelda, et intervjueeritud isikute poolt peeti teise ja kolmanda kooliastme õpitulemusi enamasti jõukohaseks. Osade teise kooliastme õpitulemuste puhul tekkis küll küsitavusi, nt analüüsisioskus ja adekvaatne enesehinnang, kuid tõdeti, et õpetaja juhendamisel või aineõpetajate, klassijuhataja ja kodu (lapsevanemate) koostöös on needki saavutatavad.

Kuna intervjueeritavad leidsid osade õpitulemuste puhul, et õpitulemus ei ole õpilastele jõukohane, aga teooria ja uuringud neid seisukohti täielikult ei toetanud, siis võib seda pidada selle uurimuse tulemuseks, kuid mitte laiendada. Lapse areng on staadiumis, kus oskus on eeldatav, kuid ei pruugi seda olla, sest sõltub tema individuaalsusest. Pilli (2010) leiab, et õpitulemused peaks peale teadmiste sisaldama ka keerukamaid kognitiivseid protsesse ja rakendamist, näiteks „seostab“, „hindab“, „analüüsib“, „rakendab“, „võrdleb“ jm on kolmandas kooliastmes igati sobivad õpitulemuste kirjeldamise verbid.

Intervjueeritavad leidsid, et läbivate teemade õpetamise tulemusi nähakse tulevikus - aastate pärast selgub, kuidas inimene elus hakkama saab ja milliseid valikud teeb elukestva õppe ja karjäärivalikute osas. Selle mõtte illustreerimiseks sobib 5Õ5 väide: „*Tegelikult läbivate teemade õpitulemusi näeme alles 20 aasta pärast, siis saame teada, kas ta on osanud valikuid teha ja kuidas tal on läinud.*“ Eelpool öeldud mõtet kinnitas ka 5K: „*/.../ just seda, et me saame elukestva õppe ja karjäärinõustamise kohta tulemust näha aastate pärast.*“

Samas on õpetajatel võimalik õppekava läbiva teema õpitulemusi hinnata kooliastme lõpus, kui on olemas kindlad kriteeriumid – õpitulemused ja hindamisvahendid, mille alusel on võimalik õpitulemuse saavutatust hinnata ning anda ka õpilastele selle kohta tagasisidet.

3.1.2. Õpitulemuste sõnastus. Õpitulemuste sõnastuse muutmiseks tegid intervjueeritavad ettepanekuid kuuel korral: teises kooliastmes kolmel ja kolmandas kooliastmes kolmel korral. Arutluste tulemusena tehtud sõnastuse muutmise ettepanekud ja õpitulemuse uus sõnastus on esitatud tabelis 3 (teine kooliaste) ja tabelis 4 (kolmas kooliaste). Pilli (2010) rõhutab, et kui õpitulemused on hästi sõnastatud, muudab see lihtsamaks õppeprotsessi kavandamise.

Tabel 3. Intervjueeritavate ettepanekud teise kooliastme õpitulemuste sõnastuse korrigeerimiseks

Esialgne sõnastus ja argumendid selle muutmiseks	Uus sõnastus
<p>Kasutab enda jaoks sobivaid õpioskusi, otsib vajadusel abi ja infot erinevatest teabeallikatest.</p> <p>Arutelu tulemusena eristus kaks õpitulemust. Esimene on sobiva õpitulemuse kasutamise oskus ja 3Õ3 meenutab, et nende koolis oli selle oskuse õpetamiseks eraldi aine: „/.../ õpetas õpioskuse ainet, kuid praegu ei mahu õppekavasse /.../“</p> <p>Teine õpitulemus on: vajadusel abi ja info otsimine erinevatest teabeallikatest.</p>	<p>1. Kasutab enda jaoks sobivaid õpioskusi.</p> <p>2. Otsib vajadusel abi ja infot erinevatest teabeallikatest.</p>
<p>Kirjeldab ja analüüsib, milliste normide ja reeglite järgimine soodustab toimetulekut hariduse- ja tööelus ning hindab enda käitumist neist reeglitest lähtuvalt.</p> <p>Sõnastus on keeruline leiab 4Õ2: „/.../see 4.1. on väga keeruline, seda tuleb endalgi mitu korda lugeda/.../“</p> <p>4Õ3 täiendab: „On keeruline..., pigem ta kirjeldab, mitte ei analüüsi.“ [see on jõukohasus]</p>	<p>Uut sõnastust ei pakutud</p>
<p>Käitub lugupidavalt ja viisakalt teiste õpilaste, õpetajate ning nende elukutsete esindajatega, kellega igapäevaelus kokku puutub.</p> <p>4Õ6 avaldas õpitulemuse sõnastusega seoses oma mõtet järgmiselt: „Sõnastuse poole pealt tahtsin just küsida, kas teile ei tundu, et miks nii keeruline lause“ ja pakub uue sõnastuse: „Piisab ju sellest, et käitub lugupidavalt kaasinimestega ja kõik.“</p> <p>5Õ1 leidis, et sellise sõnastuse korral just nagu kõikidega ei peagi lugupidavalt suhtlema: „Kui inimene on töötu, kas siis temaga ei peagi viisakas olema? Kõikidega peab ju lugupidavalt käituma.“</p> <p>5Õ4 pakkus konkreetse sõnastuse: „Käitub lugupidavalt kaasinimestega ja ongi konkreetne“ ja täiendas seda mõtet: „Kui iga päev kokku ei puutu siis võid kõike teha, alatult ...“</p> <p>Ka 5K kiitis eelpool toodud mõtte heaks: „Kõigiga peab hästi käituma või kaasinimestega ...“</p>	<p>Käitub kaasinimestega lugupidavalt ja viisakalt.</p>

Tabel 4. Intervjueeritavate ettepanekud kolmanda kooliastme õpitulemuste sõnastuse korrigeerimiseks

Esialgne sõnastus ja argumendid selle muutmiseks	Uus sõnastus
<p>Pöördub vajadusel kutsenõustamist teostava spetsialisti poole abi saamiseks karjääriotsuste tegemisel.</p> <p>4Õ6 tegi ettepaneku õpioskuse täiendamiseks: „Äkki peaks seda lauset veel laiendama, kutsenõustamist teostava spetsialisti poole (...) ja haridust andva asutuse poole jne“</p>	<p>Pöördub vajadusel kutsenõustamist teostava spetsialisti ja haridust andva asutuse jne poole abi saamiseks karjääriotsuste tegemisel.</p>
<p>Seab oma tegevustele pikemaajalisi eesmärke ja prioriteete; leiab erinevaid võimalusi ülesannete täitmiseks ja probleemide lahendamiseks.</p> <p>Sõnastuse osas esitas intervjueeritav 5Õ4 küsimuse: „/.../ mis on prioriteedi ja eesmärgi vahe, mis neid peab topelt olema?“</p> <p>Eesmärk on siht mingi tegevuse jaoks ja prioriteet on eelistus.</p>	<p>3.Seab oma tegevusele pikemaajalisi eesmärke ja eelistusi. Leiab erinevaid võimalusi ülesannete täitmiseks ja probleemide lahendamiseks.</p>
<p>Kirjeldab üldiselt kohaliku tööturu olukorda, võimalusi ja arenguid, saab aru elukestva õppimise tähtsusest muutuvas töömaailmas ja arenevas ühiskonnas.</p> <p>Piisab mõistmisest leidis Õ1: „Mõistab, miks ta peab seda kirjeldama ...“</p>	<p>Mõistab üldiselt kohaliku tööturu olukorda, võimalusi ja arenguid, saab aru elukestva õppimise tähtsusest muutuvas töömaailmas ja arenevas ühiskonnas.</p>

3.1.3. Õpitulemuste vajalikkus. Intervjueeritavad pidasid kõiki õpitulemusi teises ja kolmandas kooliastmes vajalikeks, v.a teise kooliastme õpitulemust: kirjeldab tegevusala/ameti seoseid inimese eluviisiga; kirjeldab oma õigusi ja kohustusi töötajana. 5Õ3 leidis: „/.../ on täiesti mõttetu.“ Kuid laiemat kõlapinda see mõte ei leidnud.

Õpitulemusi ühegi intervjueeritavate rühma poolt juurde ei pakutud.

3.2. Õppekava läbiva teema õpitulemuste hindamine

Järgnevalt võetakse vaatluse alla õppekava läbiva teema õpitulemuste hindamise võimalused teises ja kolmandas kooliastmes. Intervjueeritavad pakkusid teise ja kolmanda kooliastme hindamise võimalusi koos.

Õpitulemuste hindamisel lähtuti järgmistest aspektidest:

- õpitulemusteni jõudmise viisid;
- õpitulemuste hindamise võimalused ja vormid.

3.2.1. Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“

õpitulemusteni jõudmise viisid. Intervjuudest selgus, et valimisse kuulunud koolides on rakendatud õppekava läbivate teemade õpitulemusteni jõudmiseks kõiki Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) loetletud tegevusi. Tegevused toimuvad koolides aine- ja klassijuhataja tundides, huvitegevuses jne ning koolid teevad läbiva teema õpetamisel koostööd ettevõtete, omavalitsustega, teiste õppeasutustega jmt. Selgus, et koolid teadustavad läbivate teemade õpetamise vajalikkust. Õpetajad leidsid, et õppekava läbivate teemade õpetamine on vajalik, samas nentisid, et nende teemade õpetamisega on ka kogu aeg tegeletud. Läbivate teemade õpetamine toimub õpetajate koostöös, seejuures väikestes koolides ei ole ülekooliliste või kooliastme temaatilise ettevõtmise planeerimine ja kõikide osapooltega kooskõlastamine keeruline, kuid suuremates koolides on hea, kui seda tööd teeb karjäärikoordinaator.

Ka Võrumaa munitsipaalkoolide arengustrateegiast selgus, et koolide õppekavades on õppekava läbivate teemade õpitulemused kavandatud kooliastmeti ja on koole, kus on õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpetamiseks kolmandas kooliastmes eraldi karjääriõpetuse valikaine tund (Võrumaa munitsipaalkoolide arengustrategia ..., 2012).

Võrumaa munitsipaalkoolide arengustrategia (2012) kinnitas, et koolid lähtuvad karjääri planeerimise korraldamisel riiklikust õppekavast, millest tulenevalt on karjäärisuunitlus kooli õppekava ja ainekavade läbiv teema. Mõnedes Võrumaa koolides on selleks välja töötatud toimiv süsteem, mis on sätestatud kooli arengukavas ja üldtööplaanis. Võib nentida, et karjääri planeerimine on põhiliselt koolisisene, kuid kõik Võrumaa koolid kasutavad alates 2007. aastast OÜ Karjääripõld teenust (Võrumaa munitsipaalkoolide arengustrategia ..., 2012).

Võrumaa koolides toimub karjääri planeerimine eelkõige klassijuhataja töö või tegevuste kaudu, kuid on koole, kus selle läbiva teema õpetamiseks on kaasatud ka huvijuhid

ja tugisüsteemide liikmed – sotsiaalpedagoog ning logopeed. Vaid mõnes koolis on loodud õpilaste karjäärivalikute toetamiseks eraldi karjäärikoordinaatori ametikoht (Võrumaa munitsipaalkoolide arengustrateegia ..., 2012).

Intervjuude transkriptide analüüsi tulemusena selgus, et läbi õppekava arendustöö ja paindliku õppetöö korralduse on uuritavates koolides loodud õpilastele võimalused õppekava läbiva teema õpitulemusteni jõudmiseks. Koolide juhtkonnad tagavad õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemusteni jõudmise ja see on koolide õppekavadesse sätestatud.

Samas leidsid õpetajad, et nad ei jõua olla kursis kõikide aktuaalsete teemadega: nt tööturu hetkeseisuga jne. Koolid kasutavad juba aastaid kohaliku OÜ Karjääripõld teenust ja regulaarselt (kord õppeaastas) toimuvad põhikooli kolmandas kooliastmes karjäärinõustamised. Abiks on veel projektid, nt Tagasi kooli jm, kus erinevate elukutsete esindajad räägivad oma kogemustest, valikutest jne. Traditsiooniliselt kaasatakse vilistlasi, kes on õpilase rollis järgmises kooliastmes, on teinud läbi sisseastumise gümnaasiumisse või on isegi juba üliõpilane, samuti lapsevanemaid, kohalikke ettevõtjaid jne. Koolides toimuvad infopäevad ja õpilastel on võimalus olla töövarjuks kohalikes ettevõtetes.

3.2.2. Õppekava läbiva teema õpitulemuste hindamise võimalused ja vormid.

Peamise läbiva teema õpitulemuste hindamise võimalusena tõid intervjuueeritavad kõikides gruppides välja arenguvestluse, kus õpilane saab individuaalse vestluse käigus hinnangu oma arengule. 2K selgitas: „*Arenguvestlusel anname tagasisidet, tuleb võrdlus eelmise aastaga, perioodiga /.../*“. Samas märkisid õpetajad, et hinnang õpilasele arengule antakse küll arenguvestluse käigus suuliselt, kuid sellele eelneb lapsevanema ja lapse poolt tehtud kirjalik analüüs (ettevalmistus) ja 2Õ8 täpsustas: „*Laps ja lapsevanem täidavad ju ka ettevalmistuslehed*“ ning 3Õ1 lisas: „*Arenguvestlusel jah, on kirjalik (...) ettevalmistusleht on kirjalik ja siis on suuline tagasiside.*“ Õpetajal (klassijuhatajal) ei ole lapsevanemale kirjaliku tagasiside andmise kohustust, kuid kui lapsevanem seda soovib, siis tehakse talle arenguvestluse kokkuvõttest koopia. 4Õ5 nentis, et tagasisidet antaksegi vestluse käigus: „*Õpilased kirjalikult vastust ei saa, lapsevanemale teeme paljunduse, kui ta soovib. Tagasiside saabki vestluse käigus.*“ Intervjuudest selgus, et arenguvestluse käigus on kõikidel osapooltel võimalik teha märkmeid, näiteks 2Õ7 märkis: „*Kuid klassijuhataja võib endale märkmeid teha (...) ja lapsevanem muidugi ka.*“

Klassijuhataja ülesandeks on õpilase arengu jälgimine ja tulemuste kohta tagasiside edastamine lapsele ja tema vanematele – see on hinnangu andmine õppekava läbiva teemade

ja üldpädevuste omandamisele. Türk (2006) leiab, et arenguestlusi on vaja selleks, et pöörata tähelepanu lapse arengule, nii aine- kui ka üldpädevuste omandamisele. Samuti on arenguestlused üks võimalus reflekteerida ja julgustada õpilase individuaalset arengut ning hinnangute kaudu arendada tema eneseanalüüsioskust (Türk, 2006).

Türk (2006) toonitab, et õpilase tulemuste kohta antav tagasiside ja areng on teineteisest lahutamatud ning seepärast on vaja arenguestlusel antav tagasiside põhjalikult ette valmistada. Õpilase tunnustamisel ja arengukohtade väljatoomisel tuleb toetuda kindlatele faktidele. Arenguestlus ei lõpe kokkuvõtete tegemisega, vaid õnnestumise mõõdupuuks on püstitatud eesmärkide rakendumine ja sõlmitud kokkulepete täitmine (Türk, 2006).

Hinnangu andmine õpilase õpitulemuste omandamisele on pidev protsess. Õpilasele tuleb tema oskustest anda tagasisidet operatiivselt ja selle tagab jõukohase eesmärgi püstitamine, õpitulemuse konkreetne sõnastamine ja hindamisvõimaluste tagamine. Tiisvelt (2010) rõhutab õpimapi olulisust, õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpilase arengu jälgimisel. Arenguestlus on üks osa õppeprotsessist, kus õpilane hindab oma arengut ning püstitatud eesmärkide täitmist. Täiskasvanute ülesandeks on teda abistada adekvaatse mina-pildi loomisel ja probleemidele lahenduse leidmisel ning vajadusel enesehinnangu kujunemisel (Türk, 2006).

Intervjuudest selgus ka arenguestluste toimumise sagedus, 4Õ2 selgitas:
„Arenguestlused toimuvad kord aastas või vastavalt vajadusele ka sagedamini.“
 Arenguestluste toimumise sagedus sõltub õpilase individuaalsest arengust.

Intervjueeritavad arutlesid tagasiside andmise vormi üle järgmiselt, 4Õ5 leidis, et hinnangu andmine ei ole otseselt hinne, vaid pigem tagasiside andmise võimalus: *„No hinne, siit tuleb see välja, et pigem on see hinnang kui hinne. Hinnangu andmine, mitte otseselt hinne.“* 4Õ5 tõstatas küsimuse, kas tagasiside läbiva teema kohta peab tingimata hindena olema: *„Kas just peab tagaside hindena olema, praegu rohkem aineõpetajad hindavad. Õppekäigud on aineõpetaja ja klassijuhataja koostöös organiseeritud.“*

4Õ6 tõi hindamise võimalusena klassijuhataja poolt tehtud kokkuvõtet klassi tegemiste kohta: *„Ma ei ole niimoodi otseselt, (...) ei ole andnud tagasisidet. Aga kui käime vanemate töökohas ja kui me oleme seal ära käinud ja tutvunud ema, isa tööga, siis ma pärast lasen neil kõigil kirjutada jutu sellest käigust. Ma ei pane selle kohta hinnet ja ma ei anna personaalselt igaihele tagasisidet jutukese kohta, kuid ma teen üldise kokkuvõtte klassi kohta. Tervele klassile teen niisuguse tagasiside.“*

3Õ3 nimetas õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ ühe õpetamise võimalusena karjääriõpetuse valikkursust, mille tulemustele antakse hinnang:

„Elukestva õppe ja karjääriplaneerimisega, meil on karjääri planeerimine 7. klassis, alustasime sellel aastal ja seda teadmist me ei hinda vaid anname lihtsalt hinnangu.“

Õppekava läbivate teemade kohta tagasiside andmise võimalusi on mitmesuguseid, nagu selgus intervjuudest:

- 1Õ3 märkis ühe tagasiside andmise võimalusena üritustest tehtud kokkuvõtteid: *„/.../ ja erinevatel üritustel järel teeme kokkuvõtteid.“*
- 1Õ5 tõi samuti välja ürituste ja huvitavate tegemiste ning ettevõtmiste kohta tehtud kokkuvõtted ja lisas õppekäikude analüüsimise võimaluse: *„Analüüsisime õppekäike ja üritusi, teeme paljudest huvitavatest asjadest kokkuvõtteid /.../“*
- 1K märkis ära, õppekäikudest koolilehes avaldatud kokkuvõtteid kui hindamise võimalust: *„Õppekäikudest kokkuvõtted kooli lehte“* ja 1Õ5 kinnitas seda võimalust: *„Just. Killukesed kooli lehte (...)“* ning 1Õ1 nõustus ja täiendas, et kõik õpilased saavad kokkuvõtte kirjutamise ülesande: *„Kirjutavad kõik (...)“*.
- 1Õ5 täiendas arutelu, et õpilasele tagasiside andmise juures on oluline õigeaegsus, nt huvitegevuses tagasiside operatiivsus: *„See oleneb ka valdkonnast, sest kui mina huvijuhina näen, et tal on üritusel hästi läinud, siis ütlen kohe. Räägin temaga kohe, ei lähe enne klassijuhatajale rääkima, annan operatiivselt tagasisidet.“*
- 1Õ4 märkis, et klassijuhatajal on palju võimalusi märgata õpilase edu konkreetse tegevuse tulemusena ja tunnustada teda teiste ees: *„Samas klassijuhataja märkab ja tunnustab kogu aeg. Ta ei saa küll kooli ees tunnustatud, kuid individuaalselt või klassi ees, konkreetse tulemuse eest.“*
- 1Õ2 lisas, et sellistel puhkudel on võimalik tunnustada ka neid õpilasi, kes õppetöös ei pruugi väga edukad olla, kuid ka neile on vajalik eduelamus: *„Teinekord just välja toodud need, kes kooli ees ei saa kiituskirja. Olen püüdnud (...) märgata ja tunnustada. Eduelamuse andmine.“*

Ühe võimaliku läbiva teema hindamise vormina tõid intervjuueeritavad välja õpimapi koostamise, 1Õ4 ütles: *„/.../ koostame õpimappi (...) kõik varasemad tööd ja selle alusel on võimalik võrrelda /.../“*. Õpimapi olulised funktsioonid on oma tööde ja tegemiste analüüsimine ja hindamine ning see peab toimuma võimalikult operatiivselt, nii kujuneb õpilasel ajapikku enesehindamise oskus (Maanso, 1996).

Intervjuudest selgus, et õpilased analüüsivad õppekäike ja kirjutavad jutukesi toiminust ning toovad välja kõige olulisema. Ka Hughes & Karp (2004) peavad läbivate teemade õpitulemuste saavutamise hindamise tõhusaks võimaluseks jutukeste kirjutamist.

Kokkuvõtteks, intervjuude käigus toodi välja järgmised hindamise võimalused, mida koolides kasutatakse läbivale teemale „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ tagasiside andmiseks:

- arenguvestlus;
- õpimapp;
- vestlused klassijuhatajaga;
- õppekäikude ja ürituste analüüs, õpilaste ettekanded;
- kõik õpilased kirjutavad toimunud ettevõtmistest, valik killukesti pannakse koolilehte;
- õpilane reprodutseerib toimunut tema jaoks kõige olulisema;
- õpilane kirjeldab oma igapäevaseid tegevusi ja paneb kirja, milliseid oskusi see eeldab;
- suuline tagasiside ja tunnustus õppeprotsessi vältel;
- testid (isiksuse omaduste kohta).

Kõik intervjuueeritavate poolt välja toodud viisid on kirjeldatud ka Põhikooli riiklikus õppekavas, kuid eelpool toodud hindamise võimalusi pakuti välja erineval määral, neist kõige enam arenguvestlust, isiksuse teste mainiti vaid ühel korral. Intervjuueeritavate poolt pakutavad hindamise võimalused ja nende mainimise sagedus on esitatud lisas 4.

3.3. Õpetajate kogemused ja arusaamad läbivate teemade õpetamisest

Tõdeti, et sõnastatud õpitulemused on vajalikud ja oluline on märgata õpilase individuaalsust ning rakendada mitmekesiseid hindamise meetodeid. Õpetajad mõtlesid ühiselt läbi, millised on nende võimalused õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpetamiseks nii, et oodatavad tulemused kooliastme lõpuks saavutatakse.

Õppekava läbiva teema õpetamine eeldab selle teema teadvustamist ja koostööd kõikide koolis õpilase arengut suunavate isikute vahel. Intervjuueeritav 1Õ3 avas selle mõtte järgmiselt: „/.../ õppekäigud, ekskursioonid, kõik selle teemaga seonduv /.../ seda ei tee ainult aineõpetaja (...), klassijuhataja (...), vaid seda teevad kõik õpetajad /.../“. Intervjuueeritav 1Õ4 rõhutas õpetaja tähtsust õpitulemuste saavutamisel, sest laps viibib suure osa päevast koolis ja õpetaja näeb tema arengut ning saab suunata: „Lapsevanem ei näegi teda nii palju (...) kui õpetaja koolis, õpetaja näeb (...) mis tal läheb paremini, millised on vajakajäämised, õpetaja roll on väga tähtis.“

Õpetaja võimalusi õpitulemuste saavutamisel rõhutas ka 1K: „/.../ minu arust tuli väga hästi praegu välja, et õpilane ainetunnis veedab päris palju oma päevast ja õpetajad saavad teda suunata /.../“. 1Õ4 leidis, et nende ainete õpetajatel, kus nädalatunde rohkem (eesti keel ja matemaatika), on ka rohkem võimalusi: „/.../ jah, kes rohkem, kes vähem, ainete mahud on erinevad, eesti keelt ja matemaatikat on rohkem, ...“ ja samas lisas, et loovuse arendamise aineid on küll vähem, aga lapse andeid märkavad ka huviringide juhendajad: „/.../ loovuse aineid vähem (...) ning huviringid (...) siia juurde veel /.../“. Huviringide juhendajate võimalused laste suunamisel, õpetamisel ja arendamisel tõi välja 1Õ5: „/.../ seda näevad rohkem huviringide juhendajad /.../“.

Õpitulemuste saavutamisel on oluline kõikide osapoolte, kes mõjutavad lapse arengut, koostöö. Lister (2012) rõhutab lapse kujunemisel nende inimeste mõju, kes viibivad lapsega päevast päeva ja nemad märkavad muutusi ja saavad arengut suunata.

Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpetamisel tuleb kasuks, kui seda teeb spetsiaalse ettevalmistuse saanud isik. Gruppides, kus osalesid karjäärikoordinaatorid, kes on saanud spetsiaalse ettevalmistuse õppekava läbiva teema õpetamiseks, tekkisid konstruktiivsemad arutelud ja räägiti õpilase karjääriplaani koostamisest ning elukestvast õppest laiemas tähenduses.

Valimisse kaasatud viiest koolist kahes on olemas karjäärikoordinaator ja ühes koolis õpetatakse karjääriõpetuse valikainet seitsmendas klassis. Nagu uuringust selgus, leiavad õpetajad, et karjäärikoordinaatori koht on suuremas koolis vajalik, sest palju aega kulub läbirääkimisteks ja kokkulepete sõlmimiseks. Näiteks ülekooliliste ürituste organiseerimine eeldab koostööd klassijuhatajate ja aineõpetajate vahel ning selleks on vajalik ajaressurs. Uuringu tulemus kinnitas Jakobsoni (2008) väidet, et koolis on karjäärikoordinaatoril palju tööd õppeaastat läbivalt ja karjääriõppe tegevuskava, mida õppeaasta algul karjäärimeeskonnaga koostatakse ning õppeaasta jooksul korrigeeritakse, aitab erinevate tegevuste kaudu jõuda õpipädevuste saavutamiseni.

Organiseerimine algab planeerimisest, millised teemad ja tegevused on vajalikud ning millal on neid mõistlik käsitleda, ja lõpeb kokkuvõttega, kus kajastub õpilaste tagasiside toimunud ettevõtmise vajalikkusest. Samuti on üheks karjäärikoordinaatori ülesandeks rahaliste vahendite leidmine erinevate tegevuste läbiviimiseks, nt õppekäigud ettevõtetesse ja koolidesse (Jakobson, 2008). Kui koolis ei ole karjäärikoordinaatori ametikohta, siis peavad seda tööd tegema klassijuhatajad.

Urija märkas intervjuude käigus, et kõige meelsamini ja emotsionaalsemalt kirjeldasid intervjuueeritavad õppekava läbiva teema õpetamisega seonduvaid tegevusi ja

takistusi õpetamisel. Takistustena toodi välja eelkõige õpilaste individuaalseid erinevusi: areng, sotsiaalne taust jne. Pigem mõtlesid nad takistusi, mis on seotud õpitulemuseni jõudmise kontrollimisega ning õpipädevuse saavutamise hindamisega.

Fookusgrupi uuring sobib õpetajate hinnangute ja arvamuste väljaselgitamiseks, sest intervjuueeritavad täiendasid väljaõeldud mõtteid ja grupp toimis kui väike õppeühiskond. Field (2000) leiab, et kui fookusgrupi uuring on hästi reguleeritud, annab see grupi liikmetele võimaluse teemat vabalt arendada ja selgub, kas väljaõeldud mõtted kiidetakse heaks või heidetakse kõrvale.

Fookusgrupi intervjuu on uurijale tõsine väljakutse, kuid sobib antud teema uurimiseks sellepärast, et uuritavad saavad mõtteid välja öelda ja ülejäänud grupi liikmed kiidavad need heaks või vaidlustavad.

Flicki (2006) arvates suurendab rühma heterogeensus diskussiooni dünaamikat ning parandab võimalusi eri vaatenurkade vastandamiseks (Laherand, 2008). Heterogeensus, soolisest aspektist lähtuvalt oli tagatud kolmes rühmas ja ühes rühmas muutis see diskussiooni dünaamikat ning avanesid teemaga seonduvad erinevad tahud. Näiteks viiendas grupis argumenteerisid meesõpetajad julgelt paberibürokraatia vastu ja leidsid, et hindamisvahend ei tohi muutuda pelgalt paberil hindamiseks.

3.4. Töö kitsaskohad

Käeoleva magistritöö juures võib tuua välja kitsaskohti nii valimi, andmete kogumise kui ka nende analüüsimise osas.

Valimisse olid kaasatud koolid ainult ühest maakonnast, seega ei saa uuringu tulemusi üldistada kogu Eesti õpetajaskonnale.

Fookusgrupi intervjuude läbiviimine eeldab põhjalikku ettevalmistust, mida uurija ka arvestas, kuid paraku oli iga uus intervjuu omamoodi kogemus, millest oli võimalik järgneva intervjuuks õppida. Intervjuu kulgu, et ei kaldutaks teemast kõrvale, suutis uurija ohjata. Seevastu uuritavate hoiakutest kõnelevaid emotsioone ei jõudnud uurija intervjuude käigus jälgida ja osa informatsioonist saadi helisalvestiste kuulamisel, kuid see on vaid uurija interpretatsioon. Kogutud andmete tõlgendamist mõjutas andmete rohkus ja nende kategoriseerimine oli uurija jaoks keeruline.

3.5. Töö praktiline väärtus

Kuna eelnevad uuringud niisugusel viisil andmete kogumisel puuduvad, siis on võimalik selle töö tulemusi kasutada võrdleva materjalina järgnevates uuringutes ning läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ jaoks õppe- ja tugimaterjalide edasisel väljatöötamisel.

Tulemustest selgus, et konkreetsed hindamiskriteeriumid kooliastme lõpus aitaksid õpetajat läbivate teemade õpitulemuste saavutamisest tagasiside andmisel. Samuti vajavad õpetajad spetsiaalset väljaõpet, et olla kursis tööturu võimalustega. Sihtasutuse INNOVE materjalid on koolides küll olemas, kuid kuna neid kasutatakse tagasihoidlikult, tuleb senisest enam nende kasutamist propageerida ja suunata.

Töö praktiline väärtus seisneb ka selles, et õpetajad mõtlesid ühiselt läbi, millised on nende võimalused õppekava läbiva teema õpetamiseks nii, et oodatavad tulemused kooliastme lõpuks saavutatakse, ning jagasid oma kogemusi. Õpetajatele meeldib kolleegi kogemusest õppida ja nad soovitasid, et kõik õppekava läbivad teemad tuleks sarnasel meetodil omavahel läbi arutada.

Kokkuvõte

Magistritöö üldine eesmärk oli uurida õpetajate teadlikkust õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste saavutamise ja hindamise võimaluste kohta. Teemat ajendas uurima uue õppekava rakendumine üldhariduskoolides alates 2011/2012. õppeaastast, mille tõttu on vajalik vaadelda elukestva õppe ning karjääri planeerimisega seotud aspekte uue õppekava valguses.

Magistritöö koosneb kolmes osast. Esimeses osas antakse teemakohasele kirjandusele toetudes ülevaade õppekava läbiva teema õpitulemuste saavutamise võimalustest ja õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste saavutamise teoreetilistest lähtekohtadest. Teises osas tuuakse välja uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ja ülesanded, kirjeldatakse magistritöö valimit ning andmete kogumise, analüüsimise ja töötlemise meetodit. Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused ja arutelu, kus sõnastatakse soovitusel ja töö praktiline väärtus ning osutatakse uurimuse kitsaskohtadele.

Uurimistöö oli kvalitatiivne, andmete kogumise meetodiks kasutati fookusgrupi intervjuud ja andmete analüüsimiseks sisuanalüüsi. Uurimistulemusena selgusid õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemuste jõukohasus, sõnastus ning õpitulemuste õpetamise tingimused ja hindamise võimalused Võrumaa koolides. Kokkuvõtte uurimistulemustest vastavalt püstitatud uurimisküsimustele.

- Kuidas mõistavad õpetajad õppekava läbiva teema käsitlemist?

Õppekava läbivad teemad on uuritavate hinnangul elulised teemad, mida on õpetatud ajast aega, kuid nende õpetamisele on vaja rohkem tähelepanu pöörata, eriti uue õppekava rakendumisel.

- Kuidas õpetajad hindavad õpitulemuste vajalikkust, jõukohasust ja sõnastust?

Tõdeti, et sõnastatud õpitulemused on vajalikud ja oluline on märgata õpilase individuaalsust ning rakendada mitmekesiseid hindamise meetodeid. Õpetajad mõtlesid ühiselt läbi, millised on nende võimalused õppekava läbiva teema õpetamiseks nii, et oodatavad tulemused kooliastme lõpuks saavutatakse.

Selgus, et eeldatavad õpitulemused on kolmanda kooliastme õpilaste jaoks jõukohased. Osade teise kooliastme õpitulemuste, nt analüüsisioskuse ja adekvaatse enesehinnangu puhul tekkis küsitavusi, kuid tõdeti, et õpetaja juhendamisel või aineõpetajate,

klassijuhataja ja lapsevanemate koostöös on needki saavutatavad. Pöörati tähelepanu sellele, mida õpetaja või klassijuhataja saab ise ära teha, näiteks kui sotsiaalsed probleemid takistavad õpilase adekvaatse enesehinnangu kujunemist, tuleb kaasata tugivõrgustik.

Eeldatavad õpitulemused olid uuritavate hinnangul sõnastatud arusaadavalt, sõnastust korrigeeriti kuuel korral. Märkimisväärselt lihtsamaks muudeti ühe õpitulemuse sõnastust ja ühe õpitulemuse puhul leiti, et otstarbekas on see jagada kaheks eraldi õpitulemuseks.

- Millised on õpetajate hinnangul soovitatavate õpitulemusteni jõudmise võimalused ja vormid?

Kui läbiva teema õpetamisega tegelevad kõik kooli töötajad ka isikliku eeskuju näol, siis tagasiside õpilasele läbiva teema õpitulemuste kohta antakse eelkõige arenguestlusel, mis ka uuringust selgus. Hindamisvõimalusena pakkusid uuritavad kõige rohkem arenguestlust ja leidsid, et klassijuhataja saab õpilase arenguestlusel võtta arengu hindamise aluseks konkreetsete õpitulemuste saavutatuse ning õpilane saab arenguestlusel suulises vormis hinnangu õpitulemuste omandamise kohta.

- Millist toetust vajavad õpetajad õppekava läbiva teema käsitlemiseks?

Selgus, et õpetajale meeldib ka kolleegi kogemusest õppida ja nad leidsid, et kõik õppekava läbivad teemad tuleks sarnasel meetodil (grupis) omavahel läbi arutada. Ühised arutelud toimivad kui õpikeskkonnad ja neid võib organiseerida erinevatel teemadel. Sellised arutelud aitavad kaasa aineõpetuse ja õppekava läbivate teemade lõimisele, seoste loomisele, aga ka näiteks kooli õppekava või ainekava koostamisele. Oluline on, et kõik saavad oma arvamust avaldada, kogemustest rääkida ja ka ise lahendusi pakkuda. Nii leitakse ühiselt rõhuasetused, millele kõik õpetajad peaksid rohkem tähelepanu pöörama ning praktilisest kogemusest tulenev teooria saab kõigi omaks ja seda hakatakse järgima. Sellisel viisil kujuneb ühine arusaam.

Võrumaal on kujunenud sügisesel koolivaheajal peetavate maakondlike meetodikapäevade traditsioon. See on väga hea kogemuste vahetamise ja info kogumise võimalus, ka korraldatakse maakondlikes aineseksioonides ühisarutelusid ning samuti tuleb võtta fookusesse õpitulemuste saavutamine õppekava läbivate teemade õpetamisel.

Summary

Teachers' awareness of assessment options and meeting learning outcomes in cross-curricular subject „Life-long Learning and Career Planning“

The new national Secondary and High-School curriculums were introduced in 2010, which added eight cross-curricular topics in Secondary School curriculum, including “Life-long learning and career planning.” The new curriculum was first implemented in the academic year 2011/2012, enabling us to view aspects of Life-long learning and Career Planning in a new light.

The national curriculum for Secondary schools (2010) emphasizes, that cross-curricula subjects aim to support the overall development of a student, who is willing to learn throughout life, fulfilling a variety of roles in a constantly changing learning and living environment and build their lives through informed decisions, including career choices. The curriculum (2010) states Secondary School students' learning and career planning competences.

The main purpose of the thesis is to identify the chances of achieving the expected learning outcomes and assessment opportunities in Life-long Learning and Career Planning by the end of stage II and III according to teachers' evaluation. Thesis focused on identifying teacher's opinions and attitudes (interpretations) towards the given theme and also ascertained how teachers assess the learning outcomes according to their relevance, suitability and wording. Thesis was conducted as a qualitative study, using a content analysis and includes five focus-group interviews.

The outcome of the thesis revealed that teachers assess the learning outcomes in stage II and III manageable and appropriate, but adjusted some of the wording. Development review was brought out as the most appropriate assessment option, and teachers believe that they are able to base the review on specific learning outcomes to evaluate students' progress and students in return can get information about their achievements in a form of a conversation.

Tänu sõnad

Töö autor tänab Heli Hillepit, Helve Sibulat, Õnne Kronbergi, Eha Tammot, Kristi Pettaid, Evi Lestbergi, Anne Grigorjevat, Ingrid Grigorjevat, Merit Süvingut, Ulvi Mustmaad, Maria Isabel Runnelit, Kerli Kaburit, Kairi Kaburit, Juta Jaanit, Triin Hannustit ja Merle Taimalut toetuse ja materjalide ning nõuannete eest töö valmimise ajal.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Anspal, S., Järve, J., Kallaste, E., Kraut, L., Räis, M.-L., & Seppo, I. (2011). *Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis*. Uuringu kokkuvõte. Lühiversioon. Külastatud 12.04.2013, aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>.
- Beilmann, M., Espenberg, K., Rahnu, M., & Reincke, E. (2012). *Uuring õpingute katkestamise põhjused kutseõppes*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus RAKE ja CPD OÜ. Külastatud 20.12.2012, aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048182>.
- Blades, M., Cowie, H., & Smith, P.K. (2008). *Lapse arengu mõistmine*. Tallinna Ülikool. TLÜ kirjastus.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cacciatore, R., Kortenien-Poikela, E., & Huovinen, M. (2010). *Kuidas toetada laste ja noorte enesehinnangut*. Tallinn. Kirjastus: Varrak.
- Collins, R. (2008). *Seeing the Point: Conceptions of Learning and Teaching for Transfer and Influences on Teaching Practice*. Külastatud 24.12.2012, aadressil, <http://eprints.soton.ac.uk/67472/>.
- Field, J. (2000). *Researching Life-long Learning through Focus Groups*. Delhi: SAGE Publications. Department of Continuing Education, University of Warwick, Coventry CV4 7AL, UK. Published in *Journal of Further and Higher Education*, Vol 24 (3), 323 – 335. Külastatud 20.03.2009, aadressil http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: Atlex.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational Choice: An approach to a general theory*. Columbia University Press, New York.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge. Külastatud 2.04.2013, aadressil <http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/%C3%95petajaprogramm/uudiskiri%2015/Hattie10.pdf>.

- Harro-Loit, H., Kello, K., Luisk, Ü., & Ugur, K. (2007). *Läbivad teemad õppekavas*. Haridus 11-12.
- Herr, E. (1996). Toward the Convergence of Career Theory and Practice. In Savickas, M.L.; Walsh, W. B. (ed., 1996). *Handbook of Career Counselling Theory and Practice*. Davies-Black Publishing, Palo Alto, California, 13-35
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Hughes, K.L., & Karp, M.M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*. Institute on Education and Econimty Teachers College, Columbia University. Külastatud 20.12.2012, aadressil http://pdf.aminer.org/000/589/367/a_longitudinal_study_of_i_s_careers_synthesis_conclusion_and.pdf
- Hurmerinta, E., & Vitikka, E. (2011). Kansainväliset Opetussuunnitelmasuuntaukset. Külastatud 28.11.2012, aadressil http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuuntaukset.pdf.
- Jakobson, R. (2008). *Karjääriõppest koolis*. *Õpetajate Leht*. Külastatud 24.11.2009, aadressil <http://www.opleht.ee/Arhiiv/2008/14.03.08/aine/9.shtml>.
- Jamnes, P. (2010). Karjääriõpetuse teoreetilised lähtekohad. Lehtsalu, M., Pilli, E. (Toim.) *Karjääriõpetus Ainerahmat põhikooliõpetajale* (lk 8-10). Õppe Arendamise Sihtasutus Innove karjäärirahmat arenduskeskus.
- Kadajas, H.-M. (1996). Õpitulemuste hindamise probleeme ja põhiseisukohti. Kadajas, H.-M. (koost). *Hindamise probleeme ja lahendusi* (lk 6-9). EV Haridusministeerium, Tallinn.
- Kallick, B. (2009). Hindamine kui õppimine. Senge, P. (koost). *Õppiv kool* (lk 192-202). Tartu: Atlex.
- Kera, S. (2004). *Üheskoos teel. Lapse arengust ja kasvatuses*. Tallinn: Ilo.
- Kikas, E. (2005). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. – Ots, A. (toim). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 13-46). Tartu: TÜ kirjastus.
- Kikas, E. (s.a.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV haridus- ja teadusministeerium. http://eduko.archimedes.ee/files/EDUKOraamatkaanega_kuni_lk14.pdf.

- Kinkar, V. (2010). Millest on vaja lähtuda karjääriõpetuse õppemeetodite valikul. Lehtsalu, M., Pilli, E. (Toim.) *Karjääriõpetus Aineraamat põhikooliõpetajale* (lk 37-40). Õppe Arendamise Sihtasutus Innove karjääriteenuste arenduskeskus.
- Kraav, I., & Kõiv, K. (2001). *Sotsiaalpedagoogilised probleemid üldhariduskoolis*. Põltsamaa, OÜ Vali Press.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuusinen, J. (1992). *Kasvatustsükeologia*. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvo-Helsinki-Juva. WSOY:n graafiliselt laitokset Juva.
- Kõverjal, A. (1989). *Kutseõppe didaktika ja psühholoogia*. Tartu.
- Käis, J. (1996). *Kooliraamat*. Tartu. Ilmamaa.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrukk.
- Lahesoo, E. (2008). *Tartu linna üldhariduskoolide põhikooliõpetajate karjääriplaanid ja neid kujundavad tegurid*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lehtsalu, M. (2010). Soovitusi hindamiseks karjääriõpetuses. Lehtsalu, M., Pilli, E. (Toim.) *Karjääriõpetus. Aineraamat põhikooliõpetajale* (lk 49-50) . Õppe Arendamise Sihtasutus Innove karjääriteenuste arenduskeskus.
- Lehtsalu, M. (s.a.). *Soovitusi hindamiseks karjääriõpetuses*. SA Innove karjääriteenuste arenduskeskus. Külastatud 13.04.2013, aadressil http://www.oppekava.ee/index.php/Soovitusi_hindamiseks_karj%C3%A4%C3%A4ri%C3%B5petuses.
- Leppik, P. (2000). *Lapse arendamise ja õpetamise probleemid koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leppik, P. (2008). *Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lindgren, H.C., & Suter, W.N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu Ülikool.
- Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu. AS Atlex.
- Love, D. (2011). *Lifelong Learning: Characteristics, Skills, and Activities for a Business College Curriculum*. Illinois State University, Normal, Illinois, USA Journal Of Education For Business, 86: 155–162.

- Maanso, V. (1996). Hindamine ja õpimapp. Kadajas, H.-M. (koost). *Hindamise probleeme ja lahendusi* (lk 39-50). EV Haridusministeerium. Tallinn.
- Mangs, K., & Martell, B.(2000). *Psühhoanalüütiline arengukäsitus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Masso, A. (2011). *E-kursuse „Kvalitatiivsete andmete analüüsitehnikad ja – tarkvara“ materjalid*. Külastatud 15.11.2012, aadressil <http://hdl.handle.net/10062/22467>.
- Niiberg, T. (2005). *Läbirääkimiste alused*. Tallinn: Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, Tallinna Tehnikaülikool.
- Niikko, A. (2004). Education – a Joint Task for Parents, Kindergarten Teachers and Kindergarten Student Teachers. *International Journal of Early Years Education, Vol 12, 3*, 258-274.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). New Delhi: SAGE Publications.
- Perry, N., & VanZandt, Z. (1998). *Focus on the Future. A Career Development Curriculum for High School Students*. Soros Foundation, New York.
- Pilli, E. (2010). Tõhusa õppimise pedagoogilised lähtekohad. Lehtsalu, M., Pilli, E. (Toim.) *Karjääriõpetus. Ainaaamat põhikooliõpetajale* (lk 11-13). Õppe Arendamise Sihtasutus Innove karjääriteenuste arenduskeskus.
- Ploom-Zilmer, K. (2006). *Õpilaste ettekujutused karjääriplaneerimisest –seosed karjääriinfo allikate ja ootustega karjääriplaneerimisalastele teenustele üldhariduskoolis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Prants, A. (2007). *Võru linna gümnasistide haridustee jätkamise valikud*. Publitseerimata seminaritöö. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (01.09.2010). Külastatud 13.04.2012, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Põhikooli riiklik õppekava. (Vastu võetud 28.01.2010). Külastatud 20.04.2012, aadressil <http://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.
- Rohtma, V. (2004). *Klassijuhataja*. Tallinn: Ilo.
- Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. Ots, A. (toim). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 129-162). Tartu, TÜ kirjastus.

- Savickas, M.L. (2008). *Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession*. Athanasou, J., Van Esbroeck, R. (ed.) *International Handbook of Career Guidance*. Springer Science + Business Media B.V.
- Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex.
- Strömpl, J. (2008). Tundlike teemade käsitlemise eetilise-metodoloogilised küsimused sotsiaaltöö-uuringute kontekstis eesti näitel. Rämmar, A.(Toim). *Vaateid teelahkmelt. Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika aktuaalseid probleeme Eestis* (lk 143-166). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Super, D.E. (1980). *A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development*. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. (2008) *Teiste riikide õppekavade võrdlus Eesti riikliku õppekavaga*. Külastatud 15.01.2012, aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/teiste_riikide_õppekavade_võrdlus.pdf
- Tyler, R.W. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Tiisvelt, L. (2010). Kooli võimalused läbivate teemade käsitlemiseks. Jaani, J., Luisk, Ü. (Toim.) *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis* (lk 103-118). Külastatud 4.12.2011, aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/lt_kogumik_ii.pdf
- Toikka-Tamm, R. (2010). Läbiva teema Elukestev õpe ja karjääri planeerimine rakendamise võimalustest koolis karjäärikoordinaatori pilgu läbi. Jaani, J., Luisk, Ü (Toim). *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis* (lk 7-22). Külastatud 4.12.2011, aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/lt_kogumik_ii.pdf
- Uuringu „Riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise strateegiad koolis“ kokkuvõte (2010). Külastatud 5.12.2011, aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/lt_uuring_aruanne.pdf
- Vihalemm, T. (2009). *Meedia ja kommunikatsiooni uurimismeetodid. Standardiseerimata gruppintervjuu fookus-grupp*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Võrumaa munitsipaalkehtade arengustrateegia. 2011-2019. Külastatud 10.08.2012, aadressil <http://www.werro.ee/meedia/failid/maakond/haridus/arengukavad/Koolidestrateegia2019.pdf>.

LISAD

Lisa 1. Uuringus osalenud respondentide profiil

Kooli tüüp	Kooli suurus	Kooli asukoht	interv- jueeri- mise kuupäev	intervjuu kestus	õpetatavad ained	peda- googi- line staaž	vanus	sugu	amet
põhikool	suur	linn	23.02.2012	1t, 40	eesti keel	7	34	N	
põhikool	suur	linn	23.02.2012	1t, 40	õpiabi	10	43	N	
põhikool	suur	linn	23.02.2012	1t, 40	kehaline	12	42	N	karjäärikoordinaator
põhikool	suur	linn	23.02.2012	1t, 40	inglise	16	42	N	
põhikool	suur	linn	23.02.2012	1t, 40	loodusained	20	60	M	õppealajuhataja
põhikool	suur	linn	23.02.2012	1t, 40	matem	23	48	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	inglise keel	4	26	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	kehaline kasvatus	6	35	M	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	matemaatika	8	39	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	inglise keel	9	35	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	eesti keel	10	43	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	inglise keel	10	51	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	bioloogia, keemia, majandus	18	43	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	eesti keel	21	51	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	kehaline kasvatus	25	58	N	
gümnaasium	suur	linn	7.03.2012	2t,10	vene keel	33	54	N	
põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	eesti keel, karjääriõpetus	7	38	N	direktor
põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	inglise keel	8	32	N	
põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	muusikaõpetus	18	63	N	
põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	vene keel, bioloogia, ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus	20	56	N	
põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	ajalugu	20	57	N	eripedagoog
põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	klassiõpetaja	21	45	N	
põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	geograafia, kehaline kasvatus	21	45	N	õppealajuhataja
põhikool	väike	maa	12.03.2012	1t, 50	matemaatika	23	47	N	
põhikool	väike	maa	13.03.2012	1t,70	matemaatika, arvutiõpetus	8	34	N	
põhikool	väike	maa	13.03.2012	1t,70	loodusained	10	47	N	
põhikool	väike	maa	13.03.2012	1t,70	ajalugu, loodusained	20	49	N	
põhikool	väike	maa	13.03.2012	1t,70	keemia, geograafia	20	54	N	õppealajuhataja
põhikool	väike	maa	13.03.2012	1t,70	kunstiained	32	52	N	
põhikool	väike	maa	13.03.2012	1t,70	eesti keel	40	63	N	
gümnaasium	suur	linn	27.03.2012	2t,10	kehaline, inimeseõpetus	8	33	M	
gümnaasium	suur	linn	27.03.2012	2t,10	inglise keel	8	37	N	
gümnaasium	suur	linn	27.03.2012	2t,10	keemia, loodusõpetus	15	46	N	
gümnaasium	suur	linn	27.03.2012	2t,10	matemaatika	18	41	N	karjäärikoordinaator
gümnaasium	suur	linn	27.03.2012	2t,10	psühholoogia	27	65	N	psühholoog
gümnaasium	suur	linn	27.03.2012	2t,10	tööõpetus	31	54	M	
gümnaasium	suur	linn	27.03.2012	2t,10	eesti keel	36	59	N	logopeed

Lisa 2. Intervjuu läbiviimise kava

Soojendusküsimused (provotseerivad):
(uurija valib üks, kaks või kolm küsimust)

- Palun tooge näiteid millal on ÕK läbivatest teemadest kasu?
- Mil moel on läbivatest teemadest õpetamisel kasu?
- Miks on üldse vaja õpilastelt läbivate teemade omandamise kohta tagasisidet küsida?

Uurija jälgib intervjuude käigus, et kõik saaksid oma mõtte alati välja öelda ja mõtte lõpetada. Juhul kui osalejate poolt tõstatatud küsimus või teema ei ole käsitletava materjaliga otseselt seotud, siis katkestab viisakalt jutu esimesel võimalusel ja tuleb selle juurde hiljem tagasi (nt võib öelda - see on hea teema, aga tuleme hiljem selle juurde tagasi, pooleli jäänud teema on mõistlik enda märkmetesse kirja panna). Intervjueeritavate jaoks olulised probleemid ei tohi õhku jääda (Masso, 2011).

Soojendusküsimusele vastamiseks anda kõikidele sõna, kokku umbes 30 minutit. Kui intervjueeritavad annavad sissejuhatavate küsimuste käigus juba vastuseid põhiküsimustele, siis võib põhiküsimuses lihtsalt täpsustada (nt kas ma sain õigesti aru, et te arvate nii ...; või küsida, kas nad soovivad midagi veel täiendavalt juba öeldule lisada (nt Te küll juba rääkisite sel teemal, aga kas te soovite veel täiendavalt midagi lisada juba varem öeldule)

Õpitulemused projekteeritakse M. Roosimägi ja R. Toikka-Tamme poolt koostatud õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemused kooliastmeti ja teise kooliastme hindamise võimalused seinale ja need on osalejatel ka paberil laua peal.

Küsimus	Täpsustav küsimus ja oodatav vastus?
I osa Õpitulemuse jõukohasus ja sõnastus ning vajalikkus <i>Projekteerib õpitulemused kooliastme kaupa ja annab sõna kõikidele.</i>	
1. Kõigepealt räägime sellest kuivõrd on läbiva teema elukestev õpe ja karjääri planeerimine õpitulemuste sõnastus on teie jaoks arusaadav? Vaatame koos kõik õpitulemused üle ja ma palun teil iga õpitulemuse juures välja tuua, millest te aru ei saa vms (küsimus peab olema sõnastatud võimalikult kõnekeelse ja lihtsana, mitte ankeediküsimusena). Kuna kõigi teie arvamus on minu uurimuse jaoks oluline, siis ma palun teil kõigil iga õpitulemuse juures oma arvamus välja öelda. Kõigepealt vaatame II kooliastme oodatavaid õpitulemusi	Ka <i>jah</i> vastuse korral küsida järjekorras iga õpitulemuse kohta 1.-9. kõikide arvamust Küsida kõigi käest järjest (nt aga mida Teie arvate,), vähemalt paari esimese õpitulemuse korral, kuni harjuvad olukorraga. Kui ainult mõni üksik ei vasta, siis võib tema käest eraldi küsida (... ei ole veel oma arvamust öelnud vms) .
Nüüd liigume edasi III kooliastme õpitulemuste juurde ja vaatame jälle koos kõik õpitulemused ükshaaval läbi. Palun öelge jälle iga õpitulemuse juures, kuivõrd see on teie arvates arusaadavalt sõnastatud?	küsida järjekorras läbi 1.-7. õpitulemus (siia oleks parema ülevaate saamises huvides vajalik kõik õpitulemused eraldi välja tuua, siis ei pea te ise hakkama infot otsima erinevatest kohtadest.
	<i>Ei</i> vastuse korral, palun pakkuge omapoolset sõnastust (mis täpsemalt teie jaoks arusaamatuks jääb, millest te aru ei saanud vms?) ...
2. Nüüd palun teil mõelda selle peale mil määral on loetletud õpitulemused realselt saavutatavad? Vastamisel on teile abiks õpetamise kogemus? Kõigepealt vaatame jälle II kooliastme õpitulemusi	Võib-olla on juba varem vastatud sõnastust kommenteerides või alguses. Ehk on neil midagi lisada (sest tähelepanu on nüüd jõukohasusel, mitte enam sõnastusel)?
Liigume edasi III kooliastme õpitulemuste juurde.	Ka <i>jah</i> vastuse korral küsida üle.

	<i>Ei vastuse korral: millisel juhul on antud õpitulemust võimalik täita?</i>
3. Kas te oskate II kooliastmes nimetada mõne mittevajaliku või väga vähe olulise õpitulemuse? Aga III kooliastmes?	Võis juba eelmise punkti all selguda. Täpsustav küsimus: kas lisaks eelpool väljatoodud õpitulemustele on veel mõni, mis Teie arvates on mittevajalik?
4. Kas teie praktika põhjal on mõni karjääri ja elukestva õppe jaoks oluline õpitulemus puudu? Vaatame jälle kõigepealt II kooliastet ja seejärel III kooliastet	<i>Projekteerib õpitulemused kooliastmete kaupa ja sõna annab kõikidele.</i>
II osa Õpitulemuse hindamise võimalused, sagedus <i>Uuri ja projekteerib õpitulemused kooliastmete kaupa ja sõna annab kõikidele</i>	
1. Kes võiks õpitulemusi hinnata? Kes võiks läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemusi hinnata?	<i>Kui ühtegi vastust ei tule annab suunava abiküsimuse: kas selleks võiks olla klassijuhataja? Keegi veel? Kes see võiks olla?</i>
2. Palun tooge mõni näide kuidas veel võib antud õpitulemusi hinnata, kuidas Teie olete seda teinud?	<i>Projekteerib II kooliastme õpitulemused, tegevused ja hindamisvahendi st kolm veergu. Abiküsimused: Kas olete siin toodud hindamise võimalusi ka ise proovinud? Aga mingeid täiendavaid hindamise meetodeid? Arvamust võivad avaldada kõik järjekorras ka III kooliastme kohta, sest III kooliastme õpetajad omavad ülevaadet II kooliastmest (eelpoolt) õpetatust.</i>
3. Kui sageli on otstarbekas anda tagasisidet õpitulemustest? Kui sageli on vajalik anda tagasisidet? Siin võib täpsustada, et see ei muutuks õpetajale liiga koormavaks, kuid õpilane saaks oma arengu kohta vajalik tagasisidet Millal võiks tagasisidet koguda?	<i>Kui vastust ei tule – kaks korda aastas (kooliaasta algul ja lõpus), vähemalt kord aastas nt igal kevadel, kooliastme lõpus, olulise tegevuse (nt projekti või õppekäigu) lõpus jne Õppeaasta lõpus Üks kord õppeaastas Vajadusel ka sagedamini</i>
4. Palun kirjeldage kuidas te annate õpitulemustest tagasisidet, kas teil on selleks erinevaid võimalusi? Kui sageli?	<i>Abiküsimus, kui vastust ei tule: kas tagasisidet võiks anda näiteks arenguvestluse käigus suuliselt või kirjalikult, mõne olulisema tegevuse lõpus toimub tagasiside kogumine kirjalikult (nt mida õppisid, mida oleksid veel tahtnud teada saada jne), ... vt hindamisvahendis olevaid võimalusi, kõigi kohta võiks arvamust küsida.</i>
5. Miks on teie hinnangul tagasiside andmine õpitulemustele vajalik? Kellele tuleks tagasisidet anda? (kui seda tehakse arenguvestlusel, on ju lapsevanem ka tagasiside saajaks, kui koolis on eraldi karjäärikoordinaator, kas siis peaks saama tagasisidet ka klassijuhataja jne.)	<i>Abiküsimus: variandid Jah, õpilane (ja õpetaja) saab selle põhjal oma arengut jälgida Jah, klassijuhataja (aineõpetajad, lapsevanem) saab teada mida õpilane mõtleb Jah, klassijuhataja saab teada kuidas õpilane oskab oma plaanidest rääkida ja ennast väljendada. Sellele küsimusele võivad nad vastata juba sissejuhatava küsimuse raames, siin tuleks siis ainult täpsustada.</i>
III osa Täiendavad mõtted	

Lisa 3. Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ õpitulemused
kooliastmeti ja teise kooliastme hindamise võimalused, M. Roosimägi ja R. Toikka-Tamme.

I kooliastme õpitulemused

1. Iseloomustab ennast, kirjeldab oma positiivseid omadusi.
2. Kirjeldab oma unistusi ja elukutse-eelistusi, kelleks tahab tulevikus saada.
3. Osaleb tegevustes, mis võimaldavad ennast tundma õppida.
4. Omab esmaseid infootsimise oskusi.
5. Planeerib igapäevasteks tegevusteks oma aega ja järjestab tegevused tähtsuse järjekorras.
6. On kohusetundlik, peab antud lubadusi.
7. Tunneb huvi ümbritseva maailma vastu, tahab õppida.
8. Nimetab kodukohas esinevaid enamtuntud ameteid ja selgitab nende vajalikkust.
9. Teab, mis tööd tema vanemad teevad ja kirjeldab nende tööd.

II kooliastme lõpetaja:

1. Kirjeldab adekvaatselt enda omadusi, oskusi ja saavutusi nii käesoleval hetkel kui võrdluses iseenda varasemate sooritustega.
2. Leiab tegevusi, mis võimaldavad tundma õppida, rakendada ja arendada oma võimeid ja oskusi.
3. Kirjeldab erinevate valdkondade elukutseid oma kodukohas ja tutvustab oma lähedaste töö sisu ning mõistab erinevate elukutsete vajalikkust ühiskonnale.
4. Toob näiteid, kuidas inimese huvid, oskused, teadmised ja haridus seostuvad tema tööga.
5. Kasutab enda jaoks sobivaid õpioskusi, otsib vajadusel abi ja infot erinevatest teabeallikatest.
6. Organiseerib iseseisvalt oma päeva (sh õppimist), kasutab tegevuse planeerimisel sobivaid meetodeid (päevik, elektrooniline kalender vms).
7. Kirjeldab ja analüüsib põhjuseid, miks inimesed suunduvad õppima ning töötama kodukohast väljapoole.
8. Kirjeldab ja analüüsib, milliste normide ja reeglite järgimine soodustab toimetulekut hariduse- ja tööelus ning hindab enda käitumist neist reeglitest lähtuvalt.
9. Käitub lugupidavalt ja viisakalt teiste õpilaste, õpetajate ning nende elukutsete esindajatega, kellega igapäevaelus kokku puutub.

III kooliastme õpitulemused

1. Analüüsib oma isiksuseomadusi, oskusi, huvisid, võimeid, õpitulemusi ja muid omadusi (nt tervisega seotud aspekte) ja võtab neid arvesse esmaste karjääriplaanide tegemisel.
2. Pöördub vajadusel kutsenõustamist teostava spetsialisti poole abi saamiseks karjääriotsuste tegemisel.
3. Seab oma tegevustele pikemaajalisi eesmärgid ja prioriteete; leiab erinevaid võimalusi ülesannete täitmiseks ja probleemide lahendamiseks.
4. Otsib sobivatest allikatest infot edasiõppimisvõimaluste kohta, kirjeldab alternatiive oma õpingute jätkamiseks ning tegevusi ja tingimusi, mis on vajalikud eelistatud õppeasutustesse õppima asumiseks.
5. Kirjeldab üldiselt kohaliku tööturu olukorda, võimalusi ja arenguid; saab aru elukestva õppimise tähtsusest muutuvus töömaailmas ja arenevas ühiskonnas.
6. Kirjeldab tegevusala/ameti seoseid inimese eluviisiga; kirjeldab oma õigusi ja kohustusi töötajana.
7. Tunneb ära enamlevinud tööde ja töötajatega seotud stereotüüpsed negatiivsed (sh sooliselt või muul moel diskrimineerivad) suhtumised.

Lisa 4. Õppekava läbiva teema „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine“ hindamise võimalused (tegevused jm)

Tegevus, mida õpilane teeb	Õpetaja tagasiside andmise, hindamise võimalus	Kui sageli toimub tegevus ja hindamine	Mitmes intervjuus pakuti
Arenguvestluseks ettevalmistumine, eelneva analüüsimine, eesmärkide sõnastamine ja tegevuskava koostamine tulevikuks	Tagasiside suuliselt või kirjalikult õpilase arengule (klassijuhataja)	Kord õppeaastas	Viies
Õpilase koostab õpimapi (arengu jälgimine (aine-, valdkonna- või üldpädevusena)	Õpimapi analüüsimine juhendava õpetaja/spetsialisti poolt	Kord õppeaastas, veerandis, trimestris	Kolmes
Osalemine projektides, ettevõtmistes (etlemine, ütlemine jne ☺)	Analüüsiv, tunnustav vestlus juhendaja poolt, ka ühekordse edu puhul. Tunnustavad ka need kes märkasid, nt klassijuhataja		Kolmes
Õppekäikudel ja üritustel osalemine ja nende analüüsimine ning ettekandmine	Juhendaja (huvijuhi) tagasiside tehtule	Kord või kaks õppeaastas, veerandis, trimestris	Neljas
Toimunud ettevõtmistest killukeste kirjutamine, nt kooli lehte	Juhendada tagasiside tehtule		Ühes
Kirjeldab igapäevaseid tegevusi ja analüüsib milliseid oskusi on vaja nende tegemiseks	Juhendada hinnang, (inimeseõpetuse õpetaja)		Ühes
Koostab loovtöö ja analüüsib miks valis selle teema, valdkonna jm	Loovtöö juhendaja hinnang	Kaheksandas klassis	Kahes

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Lea Kabur

14.07.1962

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

ÕPETAJATE TEADLIKKUS ÕPPEKAVA LÄBIVA TEEMA „ELUKESTEV ÕPE JA KARJÄÄRI PLANEERIMINE“ ÕPITULEMUSTE SAAVUTAMISE JA HINDAMISE VÕIMALUSTEST

mille juhendajad on Triin Hannust ja Juta Jaani

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2013